

ENTRE RECHERCHE SUR LE DÉVELOPPEMENT DU JEUNE ENFANT ET PRESCRIPTIONS OFFICIELLES POUR LA MATERNELLE

[Christine Brisset](#)

Armand Colin | « Carrefours de l'éducation »

2010/2 n° 30 | pages 57 à 90

ISSN 1262-3490

Article disponible en ligne à l'adresse :

<https://www.cairn.info/revue-carrefours-de-l-education-2010-2-page-57.htm>

Distribution électronique Cairn.info pour Armand Colin.

© Armand Colin. Tous droits réservés pour tous pays.

La reproduction ou représentation de cet article, notamment par photocopie, n'est autorisée que dans les limites des conditions générales d'utilisation du site ou, le cas échéant, des conditions générales de la licence souscrite par votre établissement. Toute autre reproduction ou représentation, en tout ou partie, sous quelque forme et de quelque manière que ce soit, est interdite sauf accord préalable et écrit de l'éditeur, en dehors des cas prévus par la législation en vigueur en France. Il est précisé que son stockage dans une base de données est également interdit.

Entre recherche sur le développement du jeune enfant et prescriptions officielles pour la maternelle

▲ **Christine Brisset**

christine.brisset@u-picardie.fr

La psychologie de l'enfant est une contrée qui attire de plus en plus d'explorateurs mais qui semble conserver toujours autant de terres inconnues. C'est sans doute ce qui rend ce sujet si attrayant, c'est cependant certainement également ce qui participe à sa complexité. Il n'est pas toujours évident de discuter voire de contrer certains résultats de recherches, l'aventure de René Zazzo, il y a maintenant plusieurs décennies, le montre bien. Il aura fallu à ce grand psychologue français de nombreuses années pour faire remonter à la surface des résultats concernant la capacité beaucoup plus précoce qu'on le présupposait à l'époque de la protrusion de langue par un très jeune enfant, en l'occurrence son fils. Ses principaux interlocuteurs de l'époque, Henri Wallon, Jean Piaget, René Spitz lui rétorquèrent l'impossibilité d'imitation d'un modèle visuel à cet âge. « *J'aurais été victime d'une illusion : c'est moi qui avais imité un mouvement spontané du bébé, ce n'est pas le bébé qui m'avait imité. Et par amitié, on me conseilla de ne pas publier : je me ridiculiserais...* » (Zazzo, 1983, p. 30). De façon plus récente, existe le défi du chercheur français Olivier Houdé (2004) de produire un livre au titre totalement identique à celui de Jean Piaget (1966) publié presque quarante ans plus tôt. Défi au temps, défi à un grand nom mais défi sans doute circonscrit par le fait que Jean Piaget lui-même ne s'est jamais défini comme un psychologue : « *Je ne suis pas psychologue, je suis épistémologiste* ⁽¹⁾ », explique-t-il au réalisateur Jean-Claude Brinquier venu le filmer à la fin des années soixante. L'enfant n'était qu'une sorte de « pis-aller », l'idéal pour lui aurait été de travailler avec l'homme préhistorique pour connaître à travers les siècles le développement de sa pensée. Ce n'était pas

(1). « La maison de Pinchat » in *Piaget va son chemin*, film de Jean-Claude Brinquier. Paris, INA, 1969.

dans l'ordre du possible... il a donc passé toute sa vie à travailler sur l'intelligence de l'individu. Et de définir l'épistémologie comme « *le passage d'un état de moindre connaissance à un état de connaissance plus poussé* » (*op. cit.*). Ce qui l'a intéressé à l'époque, c'est d'être face à « *un individu qui part de zéro* ». Même si aujourd'hui les critiques sont virulentes envers cette théorie stadiste et structuraliste, il ne faut pas négliger le fait qu'il a réussi, à l'époque, à favoriser une vision originale et dynamique du développement de l'enfant, objet d'étude de cette présente note.

Cette réflexion n'a cependant pas pour finalité de dresser un tableau exhaustif des travaux concernant le développement du jeune enfant de deux à six ans, tranche d'âge possible des petits écoliers français. Pourtant, elle a le désir d'offrir à la fois un panorama de différentes théories permettant de mettre en lumière certaines compétences et besoins du jeune enfant à travers d'une part, des travaux qui nous semblent importants en psychologie et en les comparant, d'autre part, au discours officiel fourni aux enseignants de l'école maternelle française.

Nous présenterons donc un ensemble de travaux appartenant à des courants théoriques classiques de la psychologie du développement. Parallèlement, nous établirons des passerelles avec les textes officiels récents organisant l'accueil et la scolarisation des enfants d'école maternelle en France. En effet, ceux-ci depuis la fin des années quatre-vingt, le début des années quatre-vingt-dix (répercussion sans doute de l'explosion de la recherche sur ce sujet) insistent encore davantage sur la nécessité de suivre au plus près le développement de l'enfant. Mieux l'observer, mieux l'évaluer pour mieux l'aider à progresser. Cela suppose que l'on propose des situations appropriées, des situations adaptées aux besoins et aux compétences des élèves et ceci quel que soit leur âge. L'étayage doit offrir à l'enfant un soutien qui, dans la mesure du possible, ne doit être ni en deçà ni au-delà des potentialités de cet élève.

Dans cette note de synthèse, nous nous poserons la question suivante : comment les rédacteurs institutionnels utilisent-ils les recherches en psychologie concernant le développement de l'enfant, dans les textes officiels à destination des enseignants d'école maternelle ? Nous commencerons par une présentation de travaux permettant de mieux percevoir les différentes compétences d'un individu entre deux et six ans (âge de l'entrée à la « grande école »). Nous présenterons ensuite le contenu des derniers textes officiels français à l'adresse des enseignants des classes de maternelle. Enfin, cette réflexion s'achèvera sur la question de l'avenir de l'école maternelle, avec en particulier la question de la professionnalité des enseignants de cette structure si spécifique de la petite enfance.

Diverses conceptions sur le développement de l'enfant

Le développement est multiple ; il peut être défini comme l'« *accroissement naturel d'un organisme vivant par l'acquisition de nouvelles fonctions, de nouveaux organes* » (*dictionnaire Hachette encyclopédique*). Une définition plus

précise est apportée par la psychologie pour qui « le développement renvoie à l'ensemble des étapes temporellement fléchées qui conduisent un organisme vivant, ou une organisation sociale, d'un état primitif élémentaire à un état plus élaboré et plus complexe, provisoire ou définitif » ainsi qu'aux « mécanisme et processus qui assurent ou permettent le passage d'une étape à une autre » (Bideaud, Houdé, Pédinielli, 1993, p. 4). Et de faire le lien avec l'évolution du sujet humain de la naissance à la vieillesse ceci dans tous les domaines du développement. Cela renvoie donc à une temporalité, celui de la maturation de l'individu, mais aussi à un contexte car on sait l'importance des facteurs environnementaux. René Zazzo (1983) parlait de cette durée comme d'une « lente transformation de structures organiques » mais aussi « la modification graduelle ou brusque, quantitative ou qualitative, des relations avec l'entourage » ainsi que « les conflits d'où sortent de nouvelles formes d'équilibre, l'émergence de nouvelles manières d'être » (op. cit. p. 249). Parallèlement, l'évolution des méthodes en psychologie a contribué à une réelle évolution des résultats et de ce fait, à des changements dans la représentation de l'enfance. Ainsi les méthodes expérimentales, tels le *eye-tracking* (mesure du mouvement des yeux) ou le taux de succion des très jeunes enfants, ont totalement bouleversé les résultats concernant leurs compétences. Parallèlement, l'approche neuropsychologique a mis en lumière une plasticité neuronale qui livre des résultats de plus en plus précis et fouillés concernant la dynamique de ce développement.

En psychologie, il est coutume de « découper » le développement de l'enfant en trois ou quatre grands secteurs que sont, d'une part le développement moteur, d'autre part le développement cognitif et enfin, en les regroupant ou non, le développement affectif et social. Même si c'est très artificiel et critiquable, car tout individu ne peut se concevoir que dans sa globalité, c'est ce que nous avons fait par souci de clarté. Rien de plus difficile cependant de poser des jalons dans la complexité et l'individualité du développement de l'enfant car « l'enfant ne sait que vivre son enfance. La connaître appartient à l'adulte. Mais qui va l'emporter dans cette connaissance, le point de vue de l'adulte ou celui de l'enfant ? » (Wallon, 1941, p. 7). En effet, comment ne pas faire preuve d'adulto-morphisme et poser ces jalons en référence à son propre développement ; comment également ne pas apposer un cadre homogène de références qui ne laisserait pas place à des différences de maturation et à une personnalité particulière ; comment enfin ne pas stigmatiser un retard dans le développement ? De nombreux auteurs se sont penchés sur ce sujet d'étude, le développement, soit d'une manière globale, comme a pu le faire Henri Wallon, soit d'une manière plus spécifique en privilégiant le rapport de l'enfant à son corps, le rapport aux connaissances et à l'intelligence, ou le rapport aux émotions, aux interactions... Une comparaison entre la théorie piagétienne et celle d'auteurs plus récents concernant le traitement de l'information permet de mettre ainsi en avant l'importance d'un contrôle exécutif plus ou moins complexe selon la tâche envisagée. Kurt W. Fisher (1980) par exemple, explique les décalages horizontaux, le fait que l'âge moyen de réussite à une épreuve dépende du

contenu de la tâche à effectuer, par les contraintes d'attention de mémoire, de motivation... différentes d'une tâche à l'autre. Ainsi, dans l'épreuve de classification et d'inclusion, l'âge moyen de réussite est différent selon que l'on utilise comme matériel des animaux ou des fleurs. Dans l'épreuve des Trois montagnes, des différences s'observeront en fonction de l'amplitude de rotation ou selon le matériel utilisé. Plutôt que de les expliquer par des assimilations différentes dues aux objets eux-mêmes (« dans la réalité, nous disait Piaget, certains objets résistent aux assimilations, il est ainsi moins facile de manipuler des animaux que des fleurs... »), les auteurs des théories du traitement de l'information montrent qu'une charge plus ou moins importante imposée aux fonctions cognitives va interférer dans la réponse. « Lorsque les charges qui pèsent sur son système de traitement de l'information sont trop nombreuses, l'enfant fonctionnerait donc sur un mode exocentré (en se référant à ses propres repères) ⁽²⁾ ». Alors que pour Jean Piaget, le développement de l'intelligence était la résultante de structures opératoires logiques, pour Kurt W. Fisher, le développement serait au contraire un processus interactif entre le sujet et son environnement. Le contexte est donc fondamental et peut même, alors que le niveau cognitif n'est pas optimal, favoriser certaines compétences (Montagner, 1993 ; Houdé, 2000). En effet, des conditions particulières (des consignes claires, un cadre motivationnel...) vont pouvoir permettre à l'individu d'atteindre un niveau plus poussé de pensée. Il est donc compliqué de séparer les différents secteurs de développement. Pourtant, la présentation faite ici intégrera cette idée tout en contextualisant le type de développement dans des situations scolaires particulières. Ce lien entre psychologie et pédagogie est source de critiques, mais il a pour finalité de servir de base de réflexion à des professionnels de la psychologie et/ou de l'enseignement.

Le développement moteur

Nous savons depuis Henri Wallon, et même avant, que le mouvement a une place primordiale dans la vie de l'enfant en particulier jusqu'à six ans et qu'il est source de progrès. C'est en agissant et en s'exerçant qu'il développera des aptitudes motrices, mais aussi du langage, des compétences en arts visuels, en musique... Dans les deux grands types de motricité, la motricité fine (écrire, mais aussi enfiler des perles, tourner les pages d'un livre...) et la motricité globale (courir, sauter, grimper, attraper la balle...), la maturation organique ainsi que la richesse des situations permettent une évolution très importante. Dans ce secteur, les compétences du jeune enfant de deux à six ans sont multiples : dès la naissance et même avant, tout individu développe une communication grâce aux gestes, aux mimiques, aux mouvements. Lors de ces années de transformations importantes,

(2). Gaonac'h Daniel et Golder Caroline. *Manuel de psychologie pour l'enseignement*. Hachette, 1995, p. 111.

sauf si problème particulier, l'habilité, l'adresse, la coordination se développent, se précisent, se tonifient. Par contre, toutes ces aptitudes ne vont pas spontanément apparaître et se perfectionner. De plus, on le sait, certains environnements familiaux sont très stimulants, d'autres beaucoup moins. La classe est donc un lieu primordial d'expérimentations et de réflexions. Elle peut cependant également constituer une source de stagnation. Ainsi, des travaux tels ceux d'Elisabeth Bautier (2006) montrent l'existence d'attitudes enseignantes contre-productives. D'autres, comme ceux d'Agnès Florin (2004) mettent en lumière les temps longs d'attente d'un jeune enfant scolarisé en maternelle en comparaison d'une garde chez une assistante maternelle ou en crèche. *A contrario* cependant, c'est au sein des classes maternelles que seraient le plus favorisées les attitudes réflexives, par exemple quand l'enseignant fait verbaliser l'enfant sur son action ou qu'il verbalise pour lui. Et des auteurs (tels Cauzinille-Marmèche et Weil-Barais, 1989) ont pu démontrer combien ces situations « méta » étaient fondamentales. La réflexivité est un facteur de réussite à l'école. Or, pendant longtemps, on supposait que le jeune enfant n'en avait pas la capacité. Joseph Perner et Heinz Wimmer (1985 et 1987, cités par Houdé, 2004) ont démontré qu'à partir de quatre-cinq ans l'enfant devient capable d'une représentation de ses propres représentations et de celles d'autrui. Dans les programmes officiels de l'école maternelle (2008), sont valorisées les actions permettant d'« agir et s'exprimer avec son corps » mais également de prendre conscience de ces actions.

Concernant le secteur moteur, il existe des épreuves ou des tests qui permettent de poser des repères moyens d'acquisition dans le développement. Ce sont des marqueurs temporels de la motricité du jeune enfant. Les grilles de développement – telles celles par exemple de Brunet-Lezine⁽³⁾ (Josse, 1997), présentées dans le livre de Roger Deldime et Sonia Vermeulen (1997) dans lequel se situe un tableau comparatif tout à fait intéressant des tests de Brunet-Lezine, Gesell et Bühler, ou dans celui d'Alain de Broca (2000), etc. – sont des outils qui peuvent aider dans la mesure où ils n'enferment pas l'enfant dans un cadre ; ils apportent des repères à l'adulte pour, si besoin, repérer d'éventuels décalages. Pourtant la tâche est ardue car conformément aux résultats des recherches récentes, le développement n'est ni linéaire ni uniforme. Ainsi, quand l'enfant arrive à l'école maternelle à deux ans, chez beaucoup, la locomotion n'est pas totalement assurée mais en fait, la diversité est réellement importante ; certains petits élèves marchent encore « comme des cosmonautes » alors que d'autres ont déjà une course assez liée et rapide. Un retard moteur peut fortement interpeller un enseignant. Parfois à juste titre. Mais cela peut tout aussi bien signifier que l'enfant investit alors davantage le développement cognitif, par exemple le langage, (c'est un « bon parleur » en référence aux travaux d'Agnès Florin, 1995), le développement

(3). Josse Denise. *Brunet-Lézine révisé. Échelle de développement psychomoteur de la première enfance*. Paris : EAP, 1997.

affectif (préoccupation concernant un « petit » tracas de la vie infantine ou une séparation, un déménagement, un décès...) ou social (constitution d'un réseau amical ou investissement particulier vis-à-vis d'une personne adulte). Il est donc souvent très complexe pour un enseignant de se faire une représentation de ce qui est « conforme » à un développement ordinaire ou non. Il est de plus face à un individu qui vit des progrès moteurs très importants, mais qu'il est nécessaire de guider de façon à la fois très concrète, mais aussi formelle par une explicitation et une analyse réflexive. À cet âge, l'enfant a logiquement développé des capacités de mouvements globaux. L'âge de trois ans semble un âge charnière dans les descriptions développementales en particulier au niveau de l'équilibre, de la tonicité, de la coordination. L'enfant contrôlerait de mieux en mieux ses actes moteurs, leur vitesse, leur rythme. D'une façon générale, l'équilibre est meilleur, la coordination également ce qui lui permettrait d'être plus performant pour courir, sauter, grimper, enjamber, monter et descendre un escalier, danser, shooter, attraper, lancer... L'école maternelle va cependant devoir l'aider aussi à verbaliser ces évolutions de façon à en faciliter la prise de conscience. Parallèlement à ces « grands » gestes, l'enfant développerait également une motricité fine, très utile pour les apprentissages futurs. Logiquement, il a acquis une meilleure souplesse du poignet, une coordination œil main plus performante et une bonne rotation de l'avant bras, ce qui va lui permettre de développer des gestes plus fins et plus précis comme ceux de tenir correctement un crayon, d'enfiler des perles, de découper... Pourtant l'aisance de ces jeunes enfants n'est absolument pas identique pour une même section de maternelle (que ce soit la toute petite, petite, moyenne ou grande section). De même que pour le ballon, la maturation mais aussi les expérimentations antérieures plus ou moins importantes et valorisantes pourront engendrer de véritables « prouesses » mais également des difficultés. C'est pourquoi l'école maternelle peut constituer un contexte favorable au développement de compétences motrices en proposant des situations porteuses de progrès et des outils adaptés aux capacités de préhension du jeune élève. L'enseignant de maternelle sait que par exemple, au sein d'un atelier peinture, le fait de varier les plans en valorisant pour les plus jeunes le plan vertical va leur permettre de diversifier les gestes et améliorer leur coordination. De la même façon, le fait de ne pas les brider dans un format de papier si scolaire, le « 21 x 29.7 », mais si peu adapté pour leurs besoins d'impulsion motrice peut leur permettre de progresser. On ne peut pas imposer à un jeune enfant de maîtriser son geste, on peut l'aider à harmoniser ses mouvements en lui proposant un guidage et des situations adaptées à ses compétences et ses besoins. Une meilleure coordination va permettre au jeune enfant de s'habiller seul et par exemple de commencer à savoir mettre des boutons ou une fermeture éclair. Il existera cependant encore chez beaucoup d'enfants une certaine maladresse, une malhabileté correspondant à des tâtonnements dans l'édification de la motricité. Il lui faudra aussi souvent du temps pour développer de nouvelles compétences.

Les représentations parentales concernant l'autonomie du jeune enfant jouent également un rôle non négligeable.

Le développement cognitif

La diversité des individus est un incontournable et l'enseignant sait qu'il doit respecter le cheminement individuel de chaque enfant. Jacques Lautrey (1991) a ainsi pu montrer, il y a presque vingt ans, à travers une critique de la théorie piagétienne, qu'il existait « des chemins de la connaissance ». Cela a totalement remis en question le « modèle de l'escalier » qui permettait d'expliquer la progression d'un élève, et qui considérait l'enfant d'âge maternel dans le stade pré-opératoire (situé entre celui de l'intelligence sensori-motrice et celui de l'intelligence opératoire). Aujourd'hui ce modèle est dépassé et même si une diversité de théories cognitives se juxtaposent, il est habituel de caractériser le développement de l'intelligence comme biscornu et non linéaire. De plus, si pour Jean Piaget l'intelligence était surtout langagière et logico-mathématique, il est convenu à l'heure actuelle de parler d'intelligences multiples (Gardner, 1983 ; Hourst, 2006) et de penser que l'école doit favoriser cette diversité.

L'enfant s'appropriant de mieux en mieux le symbole (plus tôt que ce que pensait Jean Piaget) va investir de façon diversifiée et souvent motivée différentes activités privilégiées telles le jeu (qui sera symbolique, et qui verra tel petit garçon ou telle petite fille s'amusant à imiter l'enseignant tout en rejouant des scènes à sa façon), le dessin (avec la projection de ses interrogations, par exemple autour de quatre, cinq ans sur la différenciation des sexes ou la présence d'un bébé dans le ventre de sa mère), l'imitation différée (l'imitation en dehors du modèle, quand par exemple un enfant ayant vu le matin même sa mère appeler la nourrice et qu'il va utiliser le « faux » téléphone de la classe ou quatre cubes colorés emboîtés et « téléphoner »), les images mentales (c'est-à-dire les petites histoires qu'il se raconte, une aventure, un petit frère...) et bien sûr le langage. L'enfant poursuit la découverte de son corps et de son environnement et va construire au fil des ans sa structuration de l'espace et du temps. Il va dans un premier temps avoir besoin de vivre les notions topologiques et temporelles avant de pouvoir se les représenter de façon plus abstraite. Les rituels, telles les dates du jour, des sorties, des visites, d'événements particuliers (comme leur anniversaire ou Noël) vont l'aider à comprendre ce qui l'entoure. Le temps et l'espace sont alors imbriqués. C'est ainsi que la frise du jour mettant en parallèle des photographies d'enfants arrivant dans la classe avec leurs parents, puis dans des activités autour du tapis, en atelier, en cour de récréation, dans la salle de motricité... présentent un intérêt pédagogique. Les enseignants savent combien elles vont aider à concrétiser le temps, l'espace et à les structurer (Buisson et Greff, 2005). L'enfant jeune a besoin de développer de l'action pour parvenir à conceptualiser un événement. Par exemple, il soufflera ses bougies d'anniversaire, il fera une croix ou un petit dessin dans le calendrier.

Même s'il a déjà compris que cela fait partie du passé, c'est compliqué pour un enfant de moyenne section de comprendre que « hier » ne concerne pas à la fois ce qui s'est passé il y a un mois, une semaine, la veille, il y a une heure... Par des activités adaptées, l'enfant va peu à peu assimiler le fait que le temps passe pour lui et pour les autres et qu'il a, dans notre société, une représentation conventionnelle. Ce sera le même cheminement pour l'espace ; il aura besoin d'expérimenter certaines notions avec son corps, par des explorations (par exemple sur un parcours) ou des manipulations (avec de la pâte à modeler) avant de pouvoir les signifier correctement et les représenter par exemple sur un plan.

La perception de l'enfant d'âge maternel est *sincrétique*, terme introduit par Ernest Renan à la fin du dix-neuvième siècle et défini par Édouard Claparède⁽⁴⁾ comme une disposition globale et indifférenciée. Il s'agirait d'une « *disposition à considérer les choses sous l'angle de leur physionomie globale, en dehors de toute analyse de leurs parties et surtout sans prendre nettement conscience des relations mutuelles de ces parties entre elles* » (p. 154). La lecture d'affiche, activité usuelle à l'école maternelle, est ainsi une situation pédagogique voulant développer une perception plus précise et différenciée. Parallèlement, la pensée jusqu'à six, sept ans environ serait symbolique et intuitive. Piaget, grâce à sa méthode clinique critique dont l'objectif principal était de suivre au plus près le raisonnement de l'enfant, avait démontré qu'à cet âge, l'enfant faisait preuve d'une pensée « prélogique ». Par contre, même si les épreuves piagétienne sont toujours utilisées (et même certaines transformées en tests comme par exemple l'UDN, (utilisation du nombre), de Claire Meljac et Gilles Lemmel⁽⁵⁾), les résultats de certaines sont écornées ; ainsi celles de la conservation du nombre. Olivier Houdé (2004) a rapporté l'expérimentation de Jacques Mehler et Thomas G. Bever qui avaient montré qu'un changement de nature de la collection utilisée (le fait de prendre des bonbons à la place des jetons) pouvait considérablement modifier les résultats. Pour Jean Piaget, un enfant de maternelle placé devant deux collections de jetons mises en parallèle admet l'égalité de nombre de jetons. Par contre, il suffit de mettre davantage d'espace entre les jetons et ainsi que la deuxième collection soit plus longue que la première pour que l'enfant n'admette plus l'égalité et réponde qu'alors « il y en a plus ». Jacques Mehler et Thomas G. Bever ont cependant montré qu'en changeant simplement de matériel et en remplaçant par exemple les jetons par des bonbons, cette acquisition se profilant vers six, sept ans pour Jean Piaget se faisait alors vers deux ans ! Et de conclure que « *l'émotion et la gourmandise [...] rendent ainsi le jeune enfant "mathématicien" et lui font en quelque sorte sauter la marche ou le stade d'intuition perceptive de J. Piaget* » (cité par Houdé, 2004, page 63). De plus, les nouvelles techniques d'observation ont permis de démontrer que la naissance du nombre

(4). Au sein de Claparède Edouard. *Psychologie de l'enfant et psychologie expérimentale*. Delachaux et Niestlé. 1947 (1909).

(5). Meljac Claire et Lemmel. *Observer et comprendre la pensée de l'enfant. La clinique piagétienne dans l'examen psychologique avec l'UDN (utilisation du nombre)*. Dunod, 2007.

se fait même bien avant, dès les premiers mois de vie de l'enfant. Les activités en maternelle viendront conforter ou non cette première acquisition et permettre de comprendre les différentes possibilités d'action sur les nombres (par exemple à travers les opérations mathématiques). Qu'il s'agisse d'additions, de soustractions, de multiplications, Houdé (*op. cit.*) évoque les travaux de Robert Siegler (1971) qui assimile le développement numérique à des « vagues qui se chevauchent ». Ce chercheur a ainsi montré qu'un enfant d'âge préscolaire dispose déjà d'une variété de stratégies cognitives entrant en compétition : « deviner, compter unité par unité avec les doigts de chaque main pour chaque opérant (3 et 5 par exemple) et recompter le tout après (c'est-à-dire 8), compter à partir du plus grand des deux opérants (par exemple, à partir de 9, compter 10, 11, 12) ou encore retrouver directement le résultat en mémoire » (cité par Houdé, 2004, p. 72).

Ce sont les différentes situations pédagogiques proposées qui vont aider le jeune élève à émettre un choix dans sa façon de procéder. D'où l'importance de la pertinence des activités avec les objectifs visés mais aussi bien sûr de l'étayage. Robert Siegler (2000) a appliqué son modèle à d'autres acquisitions telles la lecture, l'orthographe par exemple et Olivier Houdé a émis l'hypothèse que grâce à l'inhibition (notion plutôt négative dans notre langue mais ici source de progrès), l'élève va mettre de côté les stratégies les moins efficaces. C'est donc à l'enseignant de favoriser des situations métacognitives permettant à l'enfant de faire le « tri ». Mais comment le faire sans une bonne connaissance de son développement, par exemple langagier. C'est en effet, en lui demandant d'explicitier sa manière de procéder ou, dans le cas d'un « petit parleur » (Florin, 1995), en verbalisant pour lui, que l'adulte l'aidera à inhiber. Pendant les trois ou quatre années d'école maternelle, nous le verrons dans la deuxième partie, les situations pédagogiques doivent permettre aux jeunes élèves de « s'approprier le langage » et de « découvrir l'écrit ». Or si les petits ont cette capacité de développer du langage grâce à l'expérience dans « le feu » de l'action, le guidage de l'adulte (Bruner, 1966 et 1983) favorisera le langage qui évoque, celui qui nomme un objet absent, une situation passée, à venir, imaginée, hypothétique... Avec la démarche PROG (Brigaudiot, 2000), les enseignants placent leurs élèves face à des écrits « qui leur parlent ». Ainsi, dès le plus jeune âge, ces jeunes élèves entrent progressivement dans l'écrit grâce à un étayage particulier de l'enseignant qui va les encourager. La période entre deux et trois ans (Hurtig et Rondal, 1981 ; Tourrette et Guidetti, 1994 ; Florin, 2001) est une période où le vocabulaire peut s'enrichir de façon importante, ainsi que la syntaxe. Quelques mois plus tard, l'enfant sera dans la capacité d'utiliser un ou des pronoms, de comprendre au moins deux prépositions. Parallèlement, vers trois ans, l'enfant en général cesse de parler de lui à la troisième personne, le « je » s'installe, ce qui est un formidable marqueur de progression dans l'individualité. La compréhension des objets et des situations s'intensifie. Il catégorise de mieux en mieux son environnement qu'il soit physique ou symbolique. Cependant, le langage ne sera pas investi par tous

de la même manière. Dans les travaux de psychologie de l'enfant concernant cette question (Chevrie-Muller et Narbona, 1996), expression et compréhension sont bien distinguées ce qui est d'ailleurs repris dans les textes officiels de 2008 où il est stipulé qu'« une attention particulière est portée à la compréhension, qui, plus que l'expression, est à cet âge étroitement liée aux capacités générales de l'enfant » (*Programme de l'école maternelle*, p. 42). Mais le développement cognitif est vaste, complexe et d'autres modèles théoriques ne cessent de voir le jour surtout depuis vingt ans⁽⁶⁾. N'oublions pas, de plus, toutes les études faites grâce à l'imagerie par résonance magnétique anatomique qui ont permis de construire des cartes tridimensionnelles des structures cérébrales⁽⁷⁾. Parallèlement, l'imagerie par résonance magnétique fonctionnelle permet de mesurer les activités cérébrales pendant l'activité du sujet. C'est donc une science en plein devenir qui augure de nombreuses répercussions psychopédagogiques.

Le développement affectif et social

Le grand pédiatre et psychanalyste anglais, Donald W. Winnicott a développé pendant plus de quarante ans de carrière une pratique, des conférences et des écrits ayant pu amener des clefs de compréhension au développement de l'enfant. Dans un livre publié après sa mort, une série de conférences a été publiée sur le développement affectif. Est mise en avant une phase décisive : le moment où s'élabore un *Self* unitaire capable, dit-il, d'objectivité et d'activités créatrices (Winnicott, 1996). Et de parler de ce développement comme d'un processus continu constitué de trois aspects : le contact avec la réalité, le sentiment d'habiter son corps et l'intégration de la personnalité. Cette dimension affective est plus rarement prise en compte dans les formations des enseignants et Donald W. Winnicott n'hésite pas à aborder avec des étudiants de *The Institute of Education* de Londres de la difficulté à parler à un enfant de six ans (nous pouvons avec une plus grande acuité alors nous poser la question lorsque ce dernier est plus jeune encore). Il est nécessaire en effet qu'il ait développé un sentiment d'intégrité. « Ses expériences pulsionnelles et votre attitude à son égard lui permettront de le faire et, en donnant à l'enfant ce dont il a besoin pour se rassembler de l'intérieur, vous lui apporterez toutes sortes de satisfactions. Vous rendez votre enseignement intéressant et vous établirez un lien entre la salle de classe et le corps de l'enfant. » (*op. cit.* p. 57). Et d'expliquer ce lien évident entre les différents secteurs du développement en particulier le moteur et l'affectif. En effet, de

(6). Référence en particulier à deux ouvrages édités par *Sciences humaines* et regroupant les articles de nombreux spécialistes sur la question :

– Fournier Martine et Lécuyer Roger (2006). *L'intelligence de l'enfant. Le regard des psychologues*.

– Duru-Bellat Marie et Fournier Martine (2007). *L'intelligence de l'enfant. L'empreinte du social*.

(7). Houdé Olivier, Mazoyer Bernard et Tzourio-Mazoyer Nathalie. *Cerveau et psychologie*. Paris: PUF, 2002.

nombreuses expériences chez le jeune enfant passent par le corps ce qui se fait également pour le sentiment de l'habiter. D'une manière générale, la façon dont l'entourage s'occupe de lui (la famille, la crèche, l'école...) mais aussi d'une façon plus spécifique, les différentes expériences motrices vécues l'aideront à développer cette conscience. Parallèlement, d'autres actions plus cognitives viendront conforter ou non ce sentiment et d'autres expériences affectives permettront à l'enfant de grandir dans son corps et « dans sa tête ». Ainsi, la découverte de la différence des sexes permet à l'enfant de se construire en tant qu'individu de sexe féminin ou masculin. Cette construction passe de façon plus ou moins explicite par des moments d'exhibitionnisme et de voyeurisme (David, 1960). Le jeune élève investit également cette curiosité dans certaines activités privilégiées et peut essayer de représenter le sexe masculin ou féminin dans ses dessins, de chercher des images de nudité, d'utiliser des mots plus ou moins crus... C'est un passage transitoire où il cherche à comprendre. L'environnement familial soutient plus ou moins cette curiosité et pose des limites. Même si elle subit aujourd'hui la fronde de certains courants, la psychanalyse peut permettre de mieux comprendre les jeux identificatoires se mettant en place durant le stade phallique, entre trois et six ans environ, à l'issue du complexe d'Œdipe. Pour la psychanalyse, la relation triangulaire permet alors à l'enfant d'intérioriser la Loi de la société et favorise un jeu identificatoire. C'est ce qui pourra amener le jeune enfant à « copier » son père ou sa mère dans les postures, les habits (en lui empruntant même parfois...), les choix de futures professions etc. Quand il a intériorisé son identité sexuelle, l'enfant serait dans la capacité d'une part, de mieux comprendre les relations humaines qui l'entourent et d'autre part, de s'investir encore davantage dans les activités cognitives. Même si la période de latence (de six à douze ans environ) définie par Sigmund Freud est aujourd'hui contestée (8), les années de scolarisation maternelle sont une période particulièrement chargée en investissement affectif. C'est d'ailleurs au sein de celle-ci que l'enfant vit selon Henri Wallon (1941, 1949), sa première crise d'opposition, aussi appelée « crise des trois ans » (parfois précoce quand elle commence vers dix-huit mois ou tardive quand elle a du mal à se terminer vers quatre ou cinq ans) ou « crise du non », appellation très révélatrice. Donald W. Winnicott disait la nécessité du cadre qui offre une contenance à l'enfant que ce soit à la maison ou à l'école, le souci pour certains se situant justement dans les décalages importants entre des limites très différentes entre les deux lieux (9). La prise de repères est alors compliquée. L'enfant testera les limites jusqu'à s'en « cogner ». Les souffrances qu'il peut alors s'infliger ou infliger aux autres par son comportement sont révélatrices d'un malaise, d'un mal être. De la même façon, l'éventuelle relation fraternelle a un impact non

(8). Royer Jacqueline. *Découvertes de la grande enfance. De 6 à 12 ans*. Paris: Desclée de Brouwer (2000).

(9). Brisset Christine « L'agressivité en classe. Quelles sont les représentations des enseignants » in FNAREN. *L'enfant et les limites*. Amiens: CRDP de l'académie d'Amiens, 2004, p. 23-35.

négligeable sur les interactions avec les autres que ce soit à l'école maternelle ou plus tard. Le « complexe de Caïn » engendre une rivalité avec le ou les frère(s) et sœur(s). Des recherches montrent également l'importance du rang de naissance. Le fait d'être l'aîné, le cadet ou le petit dernier, d'être fils ou fille unique, d'être un garçon au milieu de deux filles ou de deux garçons etc. va fortement influencer sa personnalité et ses relations aux autres. Dans la classe, il va vivre une expérience tout à fait différente, forte de potentielles perturbations pour certains, habitués à avoir une place privilégiée à la maison ou au contraire, très valorisante pour ceux qui apprécient particulièrement les interactions avec les pairs et/ou qui subissent une pression ou un « abandon » chez eux. La naissance d'un puîné peut également perturber son développement et engendrer des périodes de stagnation voire de régression.

Dès le plus jeune âge, les enseignants remarquent des positionnements différents selon la posture prise par les élèves. Hubert Montagner ⁽¹⁰⁾ a observé des enfants (en particulier entre un et six ans) placés en activités libres et a pu, à travers l'analyse de leurs gestes, de leurs mimiques, de leurs vocalisations... définir des profils de comportement caractéristiques : les dominants-agressifs, les leaders, les dominés-craintifs, les dominés agressifs... Souvent le *leader* se réserve un rôle qu'il affectionne, une place centrale dans un jeu, dans l'élaboration des règles... Il sera celui qui décide de l'organisation d'une construction, d'une bagarre... L'enseignant informé a alors un rôle de régulation. En effet, lors de ces jeux, il y a là le développement de relations de complicité, de coopération mais également de pouvoir et de soumission. La difficulté de prêter un objet est une situation souvent observée dans une classe ou une cour de récréation. Ce qui est probablement difficile pour un certain nombre d'enfants placés dans une structure collective telle l'école maternelle (même s'ils n'y sont pas forcément opposés, ils ne sont souvent pas à l'origine de la demande), c'est de se retrouver dans un lieu à partager (avec une ou deux personnes pour une vingtaine d'autres enfants) ayant des objectifs dont le « vivre ensemble » à un moment où ils sont en train de se constituer en tant qu'individu et où ils auraient besoin de temps de centration sur soi. Et même si depuis Henri Wallon, les théories ont évolué concernant la conception que l'on avait des capacités de coopération, entre deux et quatre ans il reste compliqué de prêter des objets, un lieu, une personne. Tenir compte de l'autre, faire preuve d'empathie, être capable de décentration sont des aptitudes compliquées à construire, d'autant que pendant cette première période de scolarisation, l'individu est lui-même en train de développer sa personnalité. Et si pour le psychologue soviétique Lev Vygotski, le développement allait du social à l'individuel et donc à l'inverse de la conception de l'épistémologue suisse Jean Piaget, tous deux pointaient une dimension égocentrique dans le cheminement.

(10). Montagner Hubert. *L'enfant et la communication. Comment des gestes, des attitudes, des vocalisations deviennent des messages*. Stock, 1978.

Si le deuxième la situait au départ du développement, Lev Vygotski (1935) mettait en avant une période dominante vers quatre ou cinq ans, période transitoire où l'enfant, nourri par les interactions, a besoin de cette centration sur soi pour développer une conscientisation de la pensée, du langage etc. L'alternance sur une journée de modalités de regroupement (grand groupe, petits groupes, travail individuel) doit répondre aux besoins du petit enfant. Pour l'enseignant, il s'agit donc de comprendre ses besoins d'individualité tout en poursuivant des objectifs lui permettant de « devenir élève ». L'enfant « grandit » dans sa tête mais cela peut enclencher chez lui des sentiments d'insécurité. Lui montrer en quoi grandir est intéressant pour lui est un combat éducatif de tous les instants, que ce soit pour les parents mais aussi, à un autre niveau, pour les enseignants.

L'âge de fréquentation de l'école maternelle était communément caractérisé par la curiosité. En fait, ce terme (qui peut être la caractéristique de toute période de vie ou de la personnalité d'un individu) était souvent utilisé pour qualifier une batterie d'interrogations particulièrement fécondes entre trois et cinq ans et où prédomine la question du « pourquoi » menant à des interprétations différentes ; certains y voient une forme d'opposition propre à cette période, d'autres un trait de raisonnement enfantin défini par Jean Piaget comme le finalisme, croyance que toute chose à une raison (les arbres secouent leurs branches « pour donner du vent »). Ce qui est sûr c'est que cela traduit une recherche d'explications du monde qui l'entoure. Or, cet effort de compréhension et de catégorisation ne peut se dérouler sans encombre si les besoins physiologiques du jeune élève ne sont pas contentés. Comment en effet concevoir qu'un enfant puisse développer des connaissances et compétences quand il est dans un état de malaise dû au sommeil, à la faim par exemple ? Même si sa théorie est aujourd'hui contestée mais néanmoins toujours utilisée dans le milieu du travail (en la représentant sous forme de pyramide ce qui n'était pas la perspective de l'auteur), le psychologue Abraham Maslow⁽¹¹⁾ a développé, il y a maintenant presque soixante ans, une vision dynamique montrant une hiérarchie des besoins d'abord physiologiques (manger, boire, dormir, respirer...) puis de sécurité (du corps, de la santé, de la propriété, de l'emploi...), sociaux (concernant l'amour, l'amitié, l'appartenance, l'intimité), et enfin de deux niveaux supérieurs (accessibles à la seule condition d'avoir pu répondre à ceux des étages inférieurs) : l'estime (c'est-à-dire la confiance, le respect des autres et par les autres, l'estime personnelle) et l'accomplissement personnel (représenté par la morale, la créativité, la résolution des problèmes...). L'estime de soi serait d'après Coopersmith (auteur d'un célèbre inventaire, le SEI, dont deux versions françaises existent dont une adaptée pour les enfants et les adolescents scolarisés, l'autre pour les adultes et qui évaluent toutes deux l'estime de soi globale, mais aussi plus particulièrement sociale, familiale, scolaire

(11). Maslow Abraham H. A theory of Human Motivation. *Psychological Review*. 50, 1943, p. 370-396.

ou professionnelle et personnelle) l'ensemble des « attitudes et des opinions que les individus mettent en jeu dans leurs rapports avec le monde extérieur ». De nombreux autres outils existent aujourd'hui en France pour mesurer l'estime de soi⁽¹²⁾ alors que dans le même temps, ce domaine est encore souvent oublié dans les formations. Or éprouver des sentiments envers soi-même, se penser capable et valable est fondamental et ceci, dès le plus jeune âge. Pour la Québécoise Danielle Laporte (1997), l'estime de soi « c'est la certitude intérieure de sa propre valeur, la conscience d'être un individu unique, d'être quelqu'un qui a des forces et des limites » et d'ajouter que cette estime est liée à la perception qu'on a de soi-même dans différents domaines de la vie. Son collègue Germain Duclos (1997) complète cette définition en l'énonçant comme « *un ensemble d'attitudes et de croyances qui nous permettent de faire face au monde* ». Pour lui, c'est « *la représentation de soi-même quant à ses propres qualités et habiletés ainsi que dans la capacité de conserver ces représentations dans la mémoire vive pour les actualiser et pour pouvoir surmonter des difficultés, relever des défis et vivre de l'espoir* ». Quand cela se passe bien, ce premier sentiment d'une valeur personnelle s'enrichit tout au long de la vie de *feed-back* positifs de l'entourage, de réactions adaptées aux situations vécues... D'après Christophe André et François Lelord (1999), l'estime de soi repose sur trois grands piliers : la confiance en soi (du côté des actes), la vision de soi (du côté d'une perception interne) et l'amour de soi (du côté des sentiments). L'environnement proche a un rôle dans son édification (cf. les travaux de Boris Cyrulnik sur « les nourritures affectives », 1993). L'impact du regard des parents est fondamental. Et d'une manière plus générale, c'est grâce à l'attachement à des personnes de l'entourage proche que l'individu peut se sentir aimé, se dire qu'il est « aimable » et qu'il possède une valeur propre. Mais tout au long de la vie, le contexte, les expériences de vie... vont permettre une évolution de cette estime de soi. À ce propos, pour Germain Duclos (*op. cit.*) « ce n'est pas la maîtrise et l'actualisation de forces et d'habiletés particulières qui font qu'une personne a une bonne estime de soi. La clé se trouve dans le processus de « conscientisation » ». Estime de soi et métacognition sont intimement mêlées. « *Elle est une dimension de notre personnalité éminemment mobile : plus ou moins haute, plus ou moins stable, elle a besoin d'être régulièrement alimentée* » (André et Lelord, 1999). Cela place de nouveau l'enseignant face à la nécessité de mettre ses élèves, dès la petite section dans des situations métacognitives mais aussi dans un cadre suffisamment contenant et valorisant pour qu'ils puissent se regarder de façon positive. Les recherches montrent bien l'impact d'une confiance en soi limitée dans le développement d'inhibitions diverses qui peuvent se manifester par exemple dans la difficulté voire le refus d'un élève à commencer son travail, la difficulté à se concentrer, à se

(12). Dont l'ETS, échelle toulousaine d'estime de soi, in Oubrayrie Nathalie (1997). « L'estime de soi de l'enfant et de l'adolescent. L'échelle toulousaine d'estime de soi comme technique d'évaluation » in *Pratiques psychologiques*. Le Bouscat : l'esprit du temps, n° 2. 39-53. Cette échelle permet de mesurer cinq dimensions : le soi émotionnel, le soi scolaire, le soi social, le soi physique, le soi futur.

faire des amis, à se culpabiliser voire à déprimer. Plus généralement, les personnes qui ont une faible estime d'elles-mêmes doutent de leur valeur. Et les travaux entrepris depuis plusieurs années au Québec (Duclos, 1997 ; 2004 ; Laporte, 1997 ; Luneau, 2003) montrent combien la confiance en soi peut déjà être bien ternie chez un jeune enfant. Au contraire, des images positives emmagasinées dès l'école maternelle pourront aider à développer certaines attitudes et habiletés comme le sentiment de sécurité, celui de confiance aux autres mais aussi à soi-même. Elles pourront également favoriser la capacité à faire face à des situations nouvelles, à de nouveaux défis ou apprentissages, à prendre des initiatives. L'enseignant de maternelle sent parfois combien la demande d'une responsabilité (à arroser les plantes, à ranger du matériel...) constitue pour certains enfants de leur classe un véritable défi. Pouvoir l'inciter à le faire et à l'aider à percevoir qu'il en est capable demande cependant une observation de chacun, une analyse de leur personnalité requérant un étayage professionnel spécifique.

Le développement du jeune enfant, un territoire toujours en pleine conquête

Qu'est-ce qui peut constituer un cadre favorisant l'émergence et le développement de connaissances et de compétences? Comment des situations particulières en motricité, en langage, en découverte du monde, en socialisation peuvent aider l'enfant de deux à six ans à grandir? Il est compliqué pour un enseignant de proposer des situations se situant dans la zone proximale de développement chère à Lev Vygotski (Vygotski, 1935 ; Schneuwly et Bronckart, 1985). Il doit lui aussi développer des connaissances et des compétences afin de favoriser un enseignement adapté aux besoins et compétences de la vingtaine d'individualités face à lui. Cela ne peut se faire sans une formation peut-être plus institutionnelle sur les textes officiels (en rapport avec les domaines d'activité) mais aussi, grâce à une formation cette fois-ci plus psychologique sur le développement de l'enfant. Piaget (1948 ; 1969) avait depuis longtemps développé une réflexion sur les liens entre psychologie et éducation. Cependant, les données issues des recherches en la matière évoluent, ce qui oblige à promouvoir une formation dynamique, constamment réactualisée. Pour ne reprendre qu'un exemple, celui de la « théorie de l'esprit », on a longtemps estimé que l'enfant d'école maternelle ne la possédait pas puisque ne se développant qu'à partir de six, sept ans. Or, pour René Baillargeon (cité par Astington, 1993), la capacité d'inférer des états mentaux chez autrui se développerait plus tôt, dès l'âge de quinze mois. Ces théories naïves de l'esprit s'élaboreraient dans les interactions avec les autres, que ce soit à la maison puis à la crèche, chez l'assistante maternelle ou à l'école. Il s'agit pour lui d'élaborer des théories sur la façon dont les autres pensent autour de lui, ce qui lui permettra logiquement de mieux comprendre les comportements et les émotions. Il n'est pas aisé pour un jeune enfant tout d'abord de se différencier de

l'autre (perception très concrète par les enseignants des petites sections en cas de « contagion » de pleurs lors d'une rentrée scolaire...) ou de comprendre que l'autre est un individu qui a des intentions, qui a des croyances, des désirs, des émotions... qui peuvent être différents des siens. Son environnement doit l'aider à développer cette capacité. En complémentarité d'expériences vécues dans la famille ou chez l'assistante maternelle ou à la crèche... l'école doit pouvoir aider le jeune élève à développer au mieux cette aptitude (dont seraient dépourvus les enfants atteints d'autisme), véritable apport dans sa conquête des apprentissages, à la construction de sa personnalité et à la compréhension du monde qui l'entoure. De la même façon, des études récentes montrent la précocité de certaines autres aptitudes, comme par exemple celle d'être tuteur. Pour jouer ce rôle, l'enfant doit être capable d'une part de détecter la présence ou non de connaissances sur son pair, d'autre part de prendre en compte les fausses croyances (Bensalah, 2009). Or tout ceci est possible dès l'école maternelle. En effet, « Ziv et Frie (2004) mettent en évidence que dès 3, 4 ans, les enfants sont capables de détecter une différence de connaissances entre deux sujets et qu'à 5-6 ans ils tiennent compte en plus des croyances (sous-estimation et surestimation de l'apprenant) de l'un des partenaires sur les connaissances de l'autre » (*op. cit.* p. 72). Parallèlement, sa conception de l'enseignement se poursuivrait jusqu'à 6 ans. « Dès l'âge préscolaire, l'enfant est donc capable de satisfaire son intention d'enseigner en associant des buts compatibles avec son rôle » (p. 73). Et de citer les travaux de Janet W. Astington et de Janette Pelletier (1996) qui ont analysé l'évolution de la conception de l'enseignement chez les enfants jeunes. À 4, 5 ans, ils se le représentent plus comme une démonstration et à 6, 7 ans, comme une fonction de transmission, d'aide ou de collaboration. Cela peut avoir des impacts importants dans la manière de gérer sa classe. Mais l'enseignant a-t-il connaissance de l'évolution des résultats concernant le développement du jeune enfant ? Quelle est la teneur des textes qui lui sont adressés ? Permettent-ils d'élaborer des passerelles entre le monde de la recherche et celui de la classe ?

De la diversité des développements aux recommandations des textes officiels

René Zazzo définissait l'enfant comme « un individu singulier à éclairer dans sa singularité, à la lumière de ce que nous savons des enfants en général, et de l'enfance comme processus de développement et d'autoconstruction » (1983, p. 18). Cognition, affectivité et socialisation sont en constante interaction, dans le développement d'un individu (Bideaud, Houdé, Pédinielli, 1993) ce qui rend très complexe l'observation et l'analyse de son développement. De plus, le corps de l'enfant fait partie intégrante et participe à cette construction. L'école maternelle accueille et scolarise un enfant dans sa globalité. C'est sans doute cela la spécificité, mais aussi la difficulté de l'école maternelle car contrairement à d'autres dispositifs de

la petite enfance, elle possède des programmes officiels bien particuliers, à la fois souples pour s'adapter à la diversité des développements et exigeants afin de favoriser la réussite de tous. « les chemins de la connaissance » ouverts par Jacques Lautrey (1991) peuvent se transposer à d'autres champs du développement, c'est-à-dire au corps, à l'affectif et au « vivre ensemble ». Chaque enfant, qu'il ait deux ans, trois ans, quatre ans, cinq ans ou six ans possède son propre itinéraire d'évolution. Cette diversité oblige à une réelle prudence dans les observations que l'on mène ainsi que sur les éventuelles évaluations. L'enseignant, en particulier de maternelle, est souvent une personne ressource fondamentale pour repérer d'éventuelles difficultés. Pourtant se posent bien souvent à lui certaines questions : comment bien alerter ? Comment le faire au « bon » moment, ni trop tôt au risque de stigmatiser des difficultés qui ne seraient que transitoires et révélatrices d'une construction, ni trop tard, quand les décalages se sont accrus et même solidifiés au risque d'empêcher l'évolution et d'installer chez l'élève un sentiment d'échec ? L'enseignant est souvent tiraillé entre deux discours : un premier le plaçant devant la nécessité d'évaluer les connaissances et compétences d'un élève, d'évaluer sa progression ; un second lui conseillant de suivre son rythme et de partir de ses besoins. Trouver la « bonne » distance est donc difficile. Elle se construit de façon quotidienne dans une observation et une interaction variée adulte-enfant. La distance idéale n'existe pas mais celle qui serait la plus favorable au bon développement de l'enfant serait celle impulsée par un désir de connaissance de l'individu-enfant afin de mieux le respecter. « *En répondant aux divers besoins des jeunes enfants qu'elle accueille, l'école maternelle soutient leur développement. Elle élargit leur univers relationnel et leur permet de vivre des situations de jeux, de recherches, de productions libres ou guidées, d'exercices, riches et variés, qui contribuent à enrichir la formation de leur personnalité et leur éveil culturel. Elle laisse à chaque enfant le temps de s'accoutumer, d'observer, d'imiter, d'exécuter, de chercher, d'essayer, en évitant que son intérêt ne s'étiolle ou qu'il ne se fatigue* » (Programme de l'école maternelle, 2008, p. 37-38). Poser une étiquette sur un individu est néfaste pour lui. En revanche, individualiser et responsabiliser enfant, parents, enseignants et autres partenaires de l'aide paraît incontournable pour faire de l'école maternelle, un vrai lieu de scolarisation et de prévention où est mise en avant l'égalité des chances de ses jeunes élèves (Bautier, 2006).

Y-a-t-il une adéquation entre les résultats des recherches en psychologie sur le développement du jeune enfant et le contenu des derniers textes officiels français ? Par « derniers textes officiels », nous prendrons ceux parus à partir de 2005, en particulier *Le Socle commun de connaissances et de compétences* de 2005 (complété en 2009 pour le collège) ; le *Code de l'éducation* de 2000 pour la partie législative et 2004 pour la partie réglementaire ⁽¹³⁾ et les instructions officielles de 2008. Il aurait été intéressant de revenir plus en arrière et par exemple d'apporter un

(13). Durand-Prinborgne Claude et Legrand André. *Le Code de l'éducation*. Paris : Litec.

comparatif avec les instructions officielles de 2002 mais cela a souvent été fait, y compris au sein de la polémique née après la publication de leurs « petites sœurs » (celles de 2008), dans tous les sens du terme puisqu'on a rapidement reproché à ces dernières leur manque de précision et de légitimité scientifique. Et puis il a été fait ici le choix d'analyser le discours des textes constituant le cadre de références institutionnel proposé aux enseignants d'aujourd'hui, non d'une manière historique ou juridique mais plutôt à dominante psychologique et pédagogique. Quelles données l'enseignant a-t-il à sa portée pour comprendre le développement des élèves qui sont dans sa classe ? Ces ressources prennent-elles en compte les résultats les plus récents de la recherche en psychologie concernant le développement de l'enfant et si oui, comment le font-elles ?

Le développement de l'enfant sur le site Eduscol

En ce début de vingt et unième siècle, une source d'information importante pour les enseignants est constituée par une ressource Internet. Eduscol⁽¹⁴⁾, le site du ministère de l'Éducation nationale, propose aux enseignants des références traditionnelles. Ainsi peut-on lire dans les premières lignes consacrées à « *quelques éléments de réflexion sur le développement de l'enfant et l'apprentissage* », des références explicites à Henri Wallon, Jean Piaget, Lev Vygotski et Jérôme Bruner pour « *tenter de décrire et d'expliquer le développement de l'enfant* ». Ainsi leurs travaux sont-ils cités pour, malgré leurs divergences, dégager des principes communs : « *l'existence de repères dans le développement, l'apprentissage par l'action et le vécu et l'importance de l'utilisation du langage* ». C'est d'ailleurs dans une référence implicite à la théorie vygotkienne que se prolonge la réflexion où l'on retrouve l'idée que l'apprentissage précède le développement. Il y a donc plusieurs niveaux de compréhension et il vaut mieux être un enseignant formé pour accéder à la pluralité des visions fournies par ce site. Il est avancé l'idée d'une « *dynamique d'apprentissage qui, sans le guidage de l'enseignant ne se ferait pas* ». Et nous assistons à un entrecroisement des deux notions puisque l'influence de l'action du maître sur le développement de l'enfant est mise en avant en même temps que la nécessité d'un « *niveau de développement* » de l'enfant devant permettre les apprentissages. Ces derniers vont concerner l'action de construire des concepts, de développer son langage en lien avec celui de ses capacités motrices et émotionnelles. Ce n'est pas un hasard si c'est le domaine cognitif qui est en pôle position, puis celui du corps pour terminer par le domaine affectif. Tout un soubassement philosophique, littéraire, scientifique explique cet ordonnancement. De la même façon, la mise en avant de l'action de l'élève mais aussi de l'importance de l'environnement dans cette construction (avec en particulier le guidage de l'enseignant) renvoient à un

(14). Le site Eduscol propose « toute l'information pour les professionnels de l'éducation ». <http://eduscol.education.fr/pid23242/ecole-college.html>

cadre à la fois constructiviste et socio-constructiviste. Des auteurs fondamentaux en psychologie tissent une toile de fond. La théorie de Jean Piaget n'a pas disparu mais elle est complétée par celle de Lev Vygotski et de Jérôme Bruner. Et le psychologue soviétique, né la même année que Jean Piaget et Célestin Freinet n'est pas loin quand un petit paragraphe décrit la formation des concepts. Ce sont cependant d'autres auteurs, comme Gaston Bachelard, André Giordan, Gérard de Vecchi, Britt-Mari Barth qui sont cités et qui vont permettre de développer l'idée que « *c'est par l'expérience et par l'action que l'enfant va confronter ces conceptions initiales à la réalité et qu'il ne cessera de les affiner à mesure des apprentissages* ». La mise en avant du langage dans cette construction est réaffirmée. Une progressivité de ce développement est alors énoncée, l'école devant aider l'élève jeune à passer du langage de situation au langage d'évocation. Cela permettrait à l'enfant d'accéder à des notions aussi abstraites que la causalité, le temps, l'espace, connaissances qui favoriseront une structuration du monde qui l'entoure. D'autres auteurs plus actuels sont aussi cités ainsi que des liens Internet permettant d'accéder rapidement à leurs travaux : Benoît Falaize, Anne-Marie Gioux, Gilles Brougère... Des références explicites sont faites à des revues telles les *Cahiers pédagogiques*, la *Revue française de pédagogie* ou des sites académiques référant à une inspection, un CRDP, un CDDP, etc. C'est ensuite le domaine affectif et social qui est énoncé avec la construction de l'autonomie. Par contre, les références citées en bas de l'article sont peu nombreuses : il s'agit d'un spécialiste des sciences de l'éducation, Philippe Meirieu (par l'intermédiaire d'un article) et d'un spécialiste de la psychologie dont nous avons parlé dans la première partie, Olivier Houdé (2004). Le développement de l'enfant passerait par un ensemble de ruptures où l'on retrouve de nouveau en filigrane les grands fondateurs d'une certaine psychologie du développement : Henri Wallon et Jean Piaget. En effet, l'idée des ruptures (les « crises » du célèbre psychologue français) et celle de décentration (chère à l'épistémologue suisse) sont mises en lumière mais encore de façon implicite. Et, quand l'article poursuit avec les notions d'étayage et de « désétayage », nous nous approchons plus de la théorie de leur collègue américain, Jérôme Bruner sans pour autant que le nom apparaisse ici. Le domaine moteur est enfin abordé ; il est rappelé la nécessité de créer autour de l'enfant « un environnement favorable et adapté à sa taille et à ses déplacements ». Nous ne sommes jamais loin des pédagogies nouvelles et par exemple ici des travaux du célèbre premier médecin femme italien, Maria Montessori⁽¹⁵⁾. Il est par contre explicitement énoncé que l'enseignant doit offrir à l'enfant « des activités pertinentes dans cet apprentissage » tout en l'amenant à verbaliser ses actions. C'est ce qui contribuerait à la singularité de l'école maternelle. Par contre, si les travaux sur ce sujet sont mis en valeur depuis plusieurs décennies, aucun complément d'information ne vient

(15). Houssaye Jean (sous la dir. de). *Quinze pédagogues. Leur influence aujourd'hui*. Paris : Armand Colin, 1994 et Houssaye Jean (sous la dir. de). *Quinze pédagogues. Textes choisis*. Paris : Armand Colin 1995.

éclairer l'enseignant actuellement. Même si d'une façon très classique, aucune référence ne vient émailler les dernières instructions officielles, il nous a semblé important d'analyser la manière dont elles avaient été constituées ainsi que leur contenu afin de rechercher l'adéquation ou non avec les résultats des recherches précédemment présentées.

Les apports des textes officiels récents

Les textes officiels français de 2008 (réduits de plus de moitié par rapport aux précédents puisqu'ils sont passés de 159 à 77 pages) sont composés de trois grandes parties avec en préambule, comme il est de coutume, une préface du ministre de l'Éducation nationale, Luc Chatel. Dans la version papier, une différence de taille : la première partie « L'école maternelle en pratique » est adressée directement et très explicitement aux parents (dans les textes de 2002, cette première partie était un « résumé des programmes de l'école primaire »). Elle est constituée d'informations générales sur l'école maternelle. Plus traditionnellement et sans beaucoup de changements, au sein de la deuxième partie, les programmes sont décrits et six domaines d'activité sont énoncés : « S'approprier le langage », « Découvrir l'écrit », « Devenir élève », « Agir et s'exprimer avec son corps », « Découvrir le monde », « Percevoir, sentir, imaginer, créer ». À la fin de chaque petit chapitre, un listing de connaissances et de compétences est proposé (comme pour les textes précédents) ; par contre, une troisième grande partie a été élaborée avec des « repères pour organiser la progressivité des apprentissages à l'école maternelle » qui concerne en fait les deux premiers domaines d'activité c'est-à-dire ceux concernant le langage. « L'école maternelle a pour finalité d'aider chaque enfant, selon des démarches adaptées, à devenir autonome et à s'approprier des connaissances et des compétences afin de réussir au cours préparatoire les apprentissages fondamentaux » (*Programme de l'école maternelle*, hors série n° 3 du 19 juin 2008, p. 37). Elle doit également lui permettre d'acquérir « un langage oral riche, organisé et compréhensible par l'autre » (*op. cit.*). Nous sommes ici très proches du fameux sésame brunerien devant favoriser pour l'enfant « l'entrée dans la culture ⁽¹⁶⁾ ». Si l'on regarde la partie adressée plus particulièrement aux enseignants, dans l'introduction aux programmes une référence explicite aux besoins de ces jeunes élèves est clairement affichée. En effet, « en répondant aux divers besoins des jeunes enfants, l'école maternelle soutient leur développement » (*op. cit.* p. 37) et « l'organisation du temps y respecte les besoins et les rythmes biologiques des enfants [...] » (*op. cit.* p. 38). Ce point fait d'ailleurs actuellement polémique particulièrement avec la semaine à quatre jours et l'aide personnalisée. D'autre part, l'école maternelle « s'appuie sur le besoin d'agir, sur le plaisir du jeu,

(16). Bruner Jérôme. *L'éducation, entrée dans la culture. Les problèmes de l'école à la lumière de la psychologie culturelle*. Retz, 1996.

sur la curiosité et la propension naturelle à prendre modèle sur l'adulte et sur les autres, sur la satisfaction d'avoir dépassé des difficultés et de réussir » (op. cit. p. 38). Nous retrouvons ici certains des thèmes cités sur le site Eduscol. L'expression « prendre modèle sur l'adulte et sur les autres » renvoie très probablement aux travaux d'auteurs socioconstructivistes tels Alain Bandura⁽¹⁷⁾ ou Fayda Winnykamen⁽¹⁸⁾ par exemple. Mais que de niveaux différents possibles de compréhension. Le contenu est support d'infinies suppositions et de critiques car l'explicitation, chère à Vermeersch, est ici quasiment absente.

Le langage, conformément aux instructions officielles de 2002, est toujours le pivot des apprentissages. Décomposé en deux (ce qui n'était pas le cas précédemment), langage oral et langage écrit, le langage est toujours en pôle position. Outil de communication avec les autres, enseignant et pairs, il permet de développer du vocabulaire et de la syntaxe. Une progressivité est mise en avant. L'environnement doit favoriser des situations contribuant à enrichir la personnalité des enfants et leur éveil culturel. Par des situations diverses et variées, l'enseignant doit développer une grande attention « à chaque enfant, auquel il fournit les mots exacts en encourageant ses tentatives, et en reformulant ses essais pour lui faire entendre des modèles corrects. L'enseignant veille par ailleurs à offrir constamment à ses jeunes élèves un langage oral dont toute approximation est bannie ; c'est parce que les enfants entendent des phrases correctement construites et un vocabulaire précis qu'ils progressent dans leur propre maîtrise de l'oral » (op. cit. p. 44). Dans la découverte de l'écrit, l'enseignant a également un rôle de guidage privilégié avec des situations pédagogiques particulières, telle la dictée à l'adulte par exemple ou des exercices de conscience phonologique, qui nous rappelle les travaux de Brigaudiot précédemment cités. Le troisième domaine d'activité a changé de nom. Le « vivre ensemble » est dorénavant une composante du « devenir élève » (Amigues et Zerbato-Poudou, 2007) relevant « d'un processus progressif qui demande à l'enseignant à la fois souplesse et rigueur » (op. cit. p. 51). Ce « vivre ensemble » est par ailleurs clairement énoncé comme le fait d'« apprendre les règles de civilité et les principes d'un comportement conforme à la morale » ce qui a été également au cœur de certaines polémiques. En parallèle, sont mis en avant la coopération et l'autonomie, ainsi que ce qui pourrait être regroupé sous le terme de clarté cognitive. L'enseignant doit amener le jeune élève à « comprendre ce qu'est l'école ». Le quatrième domaine d'activité (à l'appellation similaire de celle de 2002, ce qui sera aussi le cas pour le domaine suivant), « Agir et s'exprimer avec son corps », permet de faire le lien entre les différents secteurs du développement de l'enfant. Ainsi, « l'activité physique et les expériences corporelles contribuent au développement moteur, sensoriel, affectif et intellectuel de l'enfant » (op. cit. p. 55). Quatre pistes d'activités sont énoncées : l'alternance d'activités libres ou guidées, d'activités à règles, d'activités

(17). Bandura Alain. « Le processus de l'apprentissage par observation ». In *L'apprentissage social*. Bruxelles: Mardaga. (1976, trad. franç. 1980) p. 29-34.

(18). Winnykamen Fayda. *Apprendre en imitant ?* PUF, 1990.

à expression à visée artistique, et enfin celles menant à une meilleure structuration dans l'espace. De même dans « découvrir le monde », cinq orientations sont simplement listées : la découverte des objets, de la matière, du vivant, des formes et des grandeurs, des quantités et des nombres ainsi que le repérage dans le temps et dans l'espace. Cette catégorisation à différents niveaux doit s'opérationnaliser par un étayage physique et symbolique. Ainsi, l'enseignant doit questionner, commenter, aider à la prise de conscience. Le dernier domaine d'activité « percevoir, sentir, imaginer, créer » (appelé précédemment « la sensibilité, l'imagination, la création ») met en avant les activités sensorielles ainsi que le pouvoir créatif de l'enfant. Sont simplement énoncés le dessin (et les différentes composantes plastiques), la voix et l'écoute. Le rôle de l'enseignant est alors d'une part une aide à l'expression, à l'évocation, à l'utilisation d'un langage adapté et d'autre part, une aide motivationnelle, d'encouragement. Enfin, dans la dernière grande partie, celle constituée par des repères de progressivité des apprentissages à l'adresse explicite des équipes pédagogiques, des tableaux sont organisés par niveau de classe (petite section, moyenne section, grande section). Une remarque préliminaire rappelle cependant la non uniformité du développement de l'enfant. « À l'école maternelle, les écarts d'âge entre les enfants, donc de développement et de maturité, ont une importance très forte [...]. Les décalages entre enfants d'une même section ne sont pas, en général, des indices de difficulté ; ils expriment des différences qui doivent être prises en compte pour que chacun progresse dans son développement personnel. » Cela nous renvoie à la définition de René Zazzo citée dans notre première partie, d'un développement à voir dans sa singularité, mais également aux travaux de Jacques Lautrey (1991) ou de Janine Beaudichon, Mina Verba, Fayda Winnykamen (1988) sur la dimension pluridimensionnelle à valoriser.

D'une manière générale, deux principes généraux habitent les textes officiels de l'école maternelle en France : celle de développer l'autonomie et de préparer la scolarité à l'école élémentaire. Ceux de 2008 ne dérogent pas à cette règle. La finalité est d'aider « chaque enfant, selon des démarches adaptées, à devenir autonome et à s'approprier des connaissances et des compétences afin de réussir au cours préparatoire les apprentissages fondamentaux ⁽¹⁹⁾ ». Ces derniers textes incluent également, nous venons de le voir, l'enjeu des instructions officielles précédentes : le développement du langage qu'il soit oral ou écrit (Brigaudiot, 2006 ; Agnès Florin, 1995). Ces programmes officiels s'inscrivent au sein d'un socle, le *Socle commun de connaissances et de compétences* concernant l'école primaire (dans lequel les programmes du collège s'inscrivent depuis 2009) organisé en sept grandes compétences (maîtrise de la langue française, pratique d'une langue vivante étrangère, principaux éléments de mathématiques et culture scientifique et technologique, maîtrise des techniques usuelles de l'information et de la communication, culture

(19). Le programme des écoles maternelles dans le *Bulletin officiel de l'Éducation nationale*, hors-série, n° 3 du 19 juin 2008.

humaniste, compétences sociales et civiques, autonomie et initiative). C'est une disposition de la loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école du 23 avril 2005 ⁽²⁰⁾, suite aux recommandations du Haut Conseil de l'éducation, rappelé dans le décret du 11 juillet 2006 ⁽²¹⁾ (en application de la loi pour l'avenir de l'école) et qui désigne un « ensemble de connaissances et de compétences que les élèves doivent maîtriser à l'issue de la scolarité obligatoire pour poursuivre leur formation, construire leur avenir professionnel et réussir leur vie en société ». Et dans ce texte, aux pistes cependant très globales, une référence à cette singularité du développement apparaît lorsque l'on se réfère, en parallèle à la vie en société, à la construction de la personnalité. Et l'on insiste alors sur « l'ambition d'offrir à chacun les moyens de développer toutes ses facultés » (2005, site internet du MEN). Howard Gardner (2008) n'est pas loin lorsque l'on y énonce l'intérêt de mettre en valeur « toutes les formes d'intelligence et toutes les aptitudes ». Ce socle affiche un objectif fondamental : celui de fournir un principe d'organisation des enseignements par l'intermédiaire des objectifs plus spécifiques des programmes. Cela a induit une exigence d'évaluation des acquis des élèves rendue très visible par le travail sur le terrain des enseignants mais également par des polémiques régulières concernant ces évaluations (par exemple celles concernant les élèves de CM2, qui pour les opposants seraient faites trop tôt et ne seraient pas adaptées de par leur contenu et le ciblage des acquis). L'enseignant a donc à sa disposition un ensemble de textes, support de représentations diverses et parfois polémiques. Ces documents sont nombreux et devraient être complétés par des documents d'accompagnement aux programmes comme en 2002. En l'état, ils constituent un ensemble de directives devant permettre à tout élève de progresser et ainsi « réussir sa scolarité, sa vie d'adulte et de futur citoyen » (*Le Socle commun de connaissances et de compétences*, 2005). Ce qui semble manquer cruellement, ce sont des liens, des passerelles de compréhension entre ces textes officiels au socle souvent flou et les recherches qui ont servi de fondement à leur écriture. Penser que spontanément l'enseignant va accéder au sens de ces textes, à leur cadre théorique et aux effets que des pratiques particulières pourront avoir sur la réussite de leurs élèves est utopique. Cela va dépendre de leur cursus, de leur formation, de leurs lectures personnelles... Il est dommage que des résultats de recherche ne soient pas connus par tous mais il est aussi regrettable que des textes officiels aient perdu de leur crédibilité du fait d'une perte du sens de leur utilité. Pouvoir se faire se rejoindre ces deux types de littérature est peut être mission impossible, pourtant il nous semble important que ces deux voies d'information à disposition de l'enseignant se croisent et joignent leurs efforts pour parvenir à une meilleure compréhension d'une

(20). Code de l'éducation (version 2010). Disponible à l'adresse : <http://www.legifrance.gouv.fr/affichCodeArticle.do?idArticle=LEGIARTI000006524387>

(21). Décret n° 2006-830 du 11 juillet 2006 relatif au Socle commun de connaissances et de compétences et modifiant le code de l'éducation. Disponible à l'adresse : <http://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000000818367&dateTexte>

part du développement de l'enfant et d'autre part de l'étayage pouvant favoriser l'émergence de connaissances et de compétences nécessaires à la réussite scolaire mais aussi, d'une manière plus globale, à l'épanouissement de l'individu dans son environnement.

Pour terminer, un autre décalage apparaît, d'une façon plus précise, à propos d'une notion réellement mise en valeur depuis plusieurs années dans les recherches : la métacognition (en particulier depuis l'inauguration d'une définition de cette notion par John Flavell, 1976). Si en effet, l'importance de cette compétence « à la connaissance qu'on a de ses propres processus cognitifs, de leurs produits et de tout ce qui touche, par exemple, les propriétés pertinentes pour l'apprentissage d'informations et de données [...] » (*op. cit.* p. 232) est mise en avant depuis plus de bientôt quarante ans dans les travaux scientifiques, ce n'est que beaucoup plus récemment que l'idée apparaît dans les textes officiels. En effet, l'importance des situations métacognitives est surtout valorisée depuis le début des années 2000. Mais, quand les textes de 2008 les évoquent, c'est sans réel fondement théorique et sans souci de clarification. Il est par exemple simplement conseillé de donner autant d'importance à la phase d'exploration du matériel mathématique, moteur etc. qu'à celle de la verbalisation de ce qui s'est passé avec les jetons, les ballons, les cartons, les cerceaux... C'est d'ailleurs certainement l'une des raisons pour lesquelles les instructions officielles de 2002 ont tant marqué les esprits. Une accréditation scientifique était revendiquée avec l'énonciation claire et explicite des personnes de l'Éducation nationale et des chercheurs ayant contribué à leur élaboration. Celles de 2008 n'ont pas bénéficié de la même mise en avant du cadre de références ce qui a certainement contribué à donner l'impression d'un étayage flou et peu scientifique. De plus, nous pensons qu'une explicitation plus forte des contenus des enseignements était attendue, ce qui n'est pour le moment pas le cas (peut être avec de prochains documents d'accompagnement) comme s'il était supposé que tout enseignant est bien armé en pédagogie et en psychologie, qu'il a reçu une formation en ce sens. Or, nous avons plutôt tendance à penser que ce sont, en général, les enseignants les plus formés qui se mettent à la recherche de données pouvant leur permettre d'améliorer leur travail en classe, et que ceux qui lisent les documents proposés par le ministère et qui ne sont pas armés pour entrer dans les différents niveaux de compréhension ne bénéficient pas d'un étayage théorique adapté. Pourtant ces enseignants sont les principaux protagonistes faisant cette force vive que constitue l'école maternelle. D'ailleurs, les derniers textes officiels ne revendiquent-ils pas cette école comme « le principal pivot de l'accueil des plus jeunes enfants dans notre pays » (*Programmes officiels*, 2008). Déjà à l'époque, les travaux de Sylvie Rayna et Frédéric Dajez (1997), soulignaient « un problème commun, rencontré partout et à tous les niveaux, est celui de la diffusion des résultats de la recherche en éducation de la petite enfance [...] » (p. 8). Cette ambivalence d'information et de formation ne se retrouve-t-elle pas dans les polémiques actuelles concernant ce lieu de scolarisation premier ?

Le questionnement de l'enseignant d'école maternelle

Face à la diversité du développement du jeune enfant, les enseignants de classe maternelle savent bien la complexité des comportements à adopter pour aider l'enfant à prendre ses marques et à progresser. Bianka Zazzo⁽²²⁾, il y a maintenant presque trente ans, posait déjà la question de l'adaptation de cette structure à la singularité du jeune enfant. Cette auteure⁽²³⁾ est d'ailleurs toujours citée sur le site Eduscol dans la partie consacrée à la liaison grande section-cours préparatoire.

La maternelle est une période de transition pendant laquelle l'enfant construit sa personnalité. Il développe sa singularité dans une structure collective et c'est toute l'ambivalence et la difficulté de réussir son intégration et la progressivité des apprentissages. L'aider à développer du langage, des connaissances et compétences diverses (cf. les domaines d'activités cités précédemment) et plus généralement l'aider à devenir citoyen est une tâche ardue, lourde de responsabilité. L'unicité du développement de l'individu aurait allégé le fardeau des enseignants. La diversité des recherches montrant la pluralité du développement est probablement une des causes du malaise enseignant. L'adulte a face à lui vingt, vingt-cinq voire trente enfants aux besoins variés. L'élève jeune est souvent dans une demande de proximité avec l'enseignant. C'est ce qui lui permettra peu à peu d'entreprendre sa « *marche vers l'indépendance* » (Winnicott, 1970). L'enseignant de petite section participe à l'élaboration d'un cadre sécurisant, une zone physique et symbolique de sécurité, pour aider ce jeune élève à prendre ses marques. L'étayage de l'adulte doit favoriser une meilleure compréhension du comportement de l'enfant, ses réussites, ses essais, ses erreurs... L'étayage proposé peut aider le jeune individu à « devenir élève » et d'une façon plus générale à entrer dans une culture particulière (Bruner, 1997). Or, le développement du « vivre ensemble », faisant partie du « devenir élève » des textes officiels de 2008, ne se fait pas spontanément. Il en est de même des autres domaines d'activités.

Des résultats de recherches sur le développement qui complexifient les pratiques enseignantes

Que ce soit en psychologie ou en pédagogie, le regard sur le développement de l'enfant oscille entre deux extrêmes : la rigidité de repères qui ont tendance à stigmatiser le moindre retard avec les dommages que l'on sait et une souplesse « attentiste » mettant en avant le rythme d'acquisition de l'enfant mais qui peut également engendrer des décalages préjudiciables. La formation de tout personne accompagnant ce développement doit donc s'inscrire dans une démarche de compréhension : mieux connaître et mieux comprendre le jeune enfant et son

(22). Zazzo Bianka. *L'école maternelle à deux ans : oui ou non ?* Paris : Stock. 1990 (1984).

(23). Zazzo Bianka. *Un grand passage : de l'école maternelle à l'école élémentaire*. PUF. 2005 (1978).

développement afin d'offrir un étayage plus adapté c'est-à-dire approprié à ses besoins et ses compétences. Nous l'avons vu dans la deuxième partie, l'école maternelle a comme objectif de soutenir le développement de ces jeunes élèves. (*Programme de l'école maternelle*, 2008). Scolariser un enfant à l'école maternelle, c'est lui permettre d'avoir des activités correspondant à ses potentialités. Être enseignant, c'est à la fois construire des connaissances sur le développement de l'enfant, sur ses besoins et ses compétences, sur les domaines d'activités visés mais c'est aussi développer une compréhension et une empathie vis-à-vis de ces individus en pleine conquête de leur identité. Mais, comprendre la personnalité d'un jeune enfant est complexe ; elle se construit, s'édifie, ne cesse de se perfectionner. Il s'agit d'un objet d'étude et d'attention dynamique, en pleine mutation. Cela requiert de la part de l'enseignant du temps et du professionnalisme. Favoriser un étayage pédagogique et didactique face à un très jeune élève est loin d'être chose aisée et va à l'encontre d'une représentation simpliste qui était celle d'une progressivité des compétences allant du plus simple au plus complexe en fonction de l'âge de l'individu. La compréhension des compétences du jeune enfant ne cesse de progresser et de ce fait de se complexifier. Mais qu'en est-il du regard porté à l'école maternelle française aujourd'hui ?

Des polémiques sur l'école maternelle française

L'école maternelle française a cette spécificité tellement particulière d'être fréquentée par quasiment tous les enfants de trois ans alors qu'il n'y pas d'obligation de scolarisation. Pourquoi semble-t-elle donc vivre actuellement une situation de questionnement. Par ailleurs, la fréquentation des enfants de deux ans continue d'enclencher des polémiques tant de la part des politiques (tel Xavier Darcos alors ministre de l'éducation nationale raillant le niveau universitaire des enseignants de maternelle pour développer des activités de soins aux jeunes enfants) que des spécialistes (tels Claire Brisset et Bernard Golse ⁽²⁴⁾ critiquant la scolarisation des enfants de deux ans). Dans le même temps, le pourcentage diminue et on observe une grande disparité sur l'ensemble du territoire, disparité parfois très liée au soutien présent ou non dans la municipalité en question concernant cette scolarisation. Le fait qu'il y ait pour cette classe de toute petite section, une logique comptable différente des autres classes (et pouvant avoir un impact sur l'ouverture ou la fermeture de classes) participe certainement également à ce questionnement. La légitimité de la présence de ces tout jeunes enfants à l'école est constamment posée. D'ailleurs il est stipulé dans le *Code de l'éducation* que cet accueil « *est étendu en priorité dans les écoles situées dans un environnement social défavorisé [...]* ». Pour leurs aînés de trois ans, la loi n'est pas la même et de ce fait, la discussion n'est pas aussi virulente ; leur scolarisation est un droit. C'est rappelé dans le *Code de*

(24). Claire Brisset et Bernard Golse. *L'école à deux ans, est-ce bon pour l'enfant ?* Odile Jacob, 2006.

l'éducation « Tout enfant doit pouvoir être accueilli, à l'âge de trois ans, dans une école maternelle ou une classe enfantine le plus près possible de son domicile, si sa famille en fait la demande » (cf. L 113-1 ⁽²⁵⁾) ainsi que dans la loi de scolarisation des élèves handicapés du 11 février 2005 ⁽²⁶⁾ où il est stipulé que « dès l'âge de 3 ans, si leur famille en fait la demande, les enfants handicapés peuvent être scolarisés à l'école maternelle ». En France, alors qu'on reconnaît donc à l'école maternelle une spécificité et une qualité, ses bases semblent de plus en plus menacées par des discussions aux formes diverses ⁽²⁷⁾. Ainsi le débat précédemment cité sur la scolarisation des enfants de deux ans n'est pas nouveau, par contre, il a pris récemment une tournure nouvelle. Depuis plusieurs années, des spécialistes (tels Agnès Florin et Alain Bentolila ⁽²⁸⁾) ont coutume de débattre sur ce sujet. Un livre au titre évocateur ⁽²⁹⁾ écrit par un inspecteur de l'Éducation nationale, ancien enseignant qui a choisi de prendre un pseudonyme, est même paru au printemps 2008. Est mise en exergue la longueur des siestes pour les plus petits et des temps de récréation pour tous. Pourtant la discussion a pris une toute autre ampleur quand en juillet 2008, auditionné par la Commission des Finances du Sénat, Xavier Darcos alors ministre de l'Éducation nationale, y a exposé son objectif de réduction du nombre d'enseignants en première section de maternelle et s'est interrogé sur la formation des enseignants : « Est-ce qu'il est vraiment logique, alors que nous sommes si soucieux de la bonne utilisation des crédits délégués par l'État, que nous fassions passer des concours bac + 5 à des personnes dont la fonction va être essentiellement de faire faire des siestes à des enfants ou de leur changer les couches ? » Il faut dire que, durant ce même mois de juillet, est paru le rapport Tabarot ⁽³⁰⁾ commandé en février 2008 pour « assurer la sécurité et l'épanouissement des enfants et favoriser la maîtrise de la dépense ». Comment donc répondre à ces deux finalités si différentes ? En préconisant toute une série de mesures (un nombre plus important d'enfants à garder pour les assistantes maternelles, un cumul emploi-retraite possible quand ce dernier s'exerce dans le secteur de la petite enfance, une réforme du congé parental, un numéro d'appel téléphonique et un site Internet pour aider les parents dans leur recherche d'un mode de garde...) et en prévoyant l'ouverture de « jardins d'éveil », système de garde payant pour les familles. Ce nouveau système de garde a l'objectif de pallier les besoins en matière de nombres de places à créer

(25). Modifié par la loi n° 2005-380 du 23 avril 2005 – art. 4 JORF du 24 avril 2005.

(26). Loi pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées.

(27). Certaines de ces polémiques sont visibles sur le site du Café pédagogique, consultable sur : <http://www.cafepedagogique.net/lesdossiers/Pages/2008/Maternelle.aspx>

(28). « Faut-il scolariser les enfants dès deux ans ? ». *Le Monde de l'éducation*, (04/2001), n° 291. p. 28-30.

(29). Dazay Julien. *Il faut fermer les écoles maternelles*. Paris : Michalon, 2008.

(30). Tabarot Michèle et Lépine Carole. *Le développement de l'offre d'accueil de la petite enfance*. Bibliothèque des rapports publics. La Documentation française, 2008. Disponible à l'adresse : <http://www.ladocumentationfrancaise.fr/rapports-publics/084000479/index.shtml>

(estimées à 322 000 et à presque 500 000 si les enfants de 2 ans n'étaient plus scolarisés à l'école maternelle...). Il y aurait donc, d'après ce rapport, nécessité de développer des « modes de gardes innovants, souples et adaptés aux besoins des enfants et des familles ».

En novembre 2008, les sénateurs Monique Papon et Pierre Martin rendaient un autre rapport sur l'accueil des jeunes enfants⁽³¹⁾ où ils remettaient en cause la scolarisation des 2 ans et valorisaient l'idée des « jardins d'éveil » pour les 2, 3 ans. Analysant des actions passerelles initiées en 1990 dans le cadre d'une politique d'action en faveur des milieux défavorisés au sein de deux secteurs (la petite enfance et l'Éducation nationale), les deux rapporteurs en faisaient le bilan. En 2000, ces classes passerelles n'étaient que soixante réparties dans vingt-cinq départements et leur nombre tendrait à diminuer. Développées dans le cadre d'une politique d'action en faveur des milieux défavorisés, ces actions passerelles « reposent sur la bonne volonté des différents partenaires et des professionnels concernés. Elles ont été mises en œuvre de manière assez dispersée au gré d'initiatives locales ». S'appuyant sur cette expérience, les jardins d'éveil ont l'objectif de constituer une équipe professionnelle plurielle en particulier d'éducateurs de jeunes enfants et de s'inscrire dans le cadre de la politique familiale. Ils sont présentés comme un « nouveau service public ». À ce titre, le rapport préconise une scolarité préélémentaire en trois ans, « l'école maternelle ne doit pas être instrumentalisée au profit d'enjeux qui ne relèvent pas de l'intérêt de l'enfant ». Et de mettre en avant « le respect des rythmes et des besoins du jeune enfant dans son développement ». Est donc directement mise en cause la scolarisation en toute petite section.

Des réponses aux formes variées

Ces discussions, écrits et projets ont déclenché toute une série de polémiques, d'ouvrages, de mouvements de protestations. Ainsi, L'AGEEM (Association générale des enseignants des écoles et classes maternelles publiques) a décidé l'écriture d'un document⁽³²⁾ à l'adresse des parents et valorisant le travail fait à l'école maternelle. Après différentes discussions, le document a été préfacé par le ministre Xavier Darcos lui-même. D'autres personnes ont également décidé de prendre la plume. Ainsi l'ancienne présidente de cette association des enseignants de maternelle⁽³³⁾ a-t-elle écrit avec une journaliste un ouvrage au titre en forme de cri d'alarme : *Sauvons la maternelle*. C'est révélateur d'une atmosphère

(31). *Rapport d'information fait au nom de la commission des Affaires culturelles par le groupe de travail sur la scolarisation des jeunes enfants*, par M^{me} Monique Papon et M. Pierre Martin. Disponible à l'adresse : <http://www.senat.fr/rap/r08-047/r08-0471.pdf>

(32). AGEEM. *Votre enfant à l'école maternelle. Guide pratique des parents*. 2009. L'édition 2010-2011, avec un éditorial de Luc Chatel est disponible à l'adresse : http://media.education.gouv.fr/file/Espace_parent/09/2/guide-parents-maternelle_43092.pdf

(33). Boisdon Thérèse et Poblette Maria. *Sauvons la maternelle*. Paris : Bayard, 2009.

probablement de doute, de colère, certainement de crainte vis-à-vis d'actions ou de paroles qui leur semblent mettre en péril cette institution qu'elles ont servie tout au long d'une carrière professionnelle. Ces gestes militants ont pour finalité de se défendre contre « des universitaires éloignés du terrain ou des parlementaires soucieux de faire des économies ». Et cette diatribe de commencer par l'affirmation d'une méconnaissance du développement de l'enfant par des personnes qui voudraient, disent les auteurs, supprimer la première classe de l'école maternelle et faire de la grande section une classe préparatoire au cours préparatoire. Philippe Meirieu, dans la préface de ce livre, évoque le danger encouru par l'école maternelle et le mal fait aux enseignants de ces classes. « Il faut donc rappeler inlassablement que l'école maternelle peut jouer un rôle déterminant dans le développement d'un enfant ⁽³⁴⁾. » Alain Bentolila (2009) a coordonné récemment un livre collectif où il dit sa surprise devant un tel débat. « L'école maternelle est devenue une scène médiatique pour des intellectuels en mal de reconnaissance et un tremplin commode pour des responsables politiques qui ont souvent placé ailleurs que dans l'éducation les ambitions de leur carrière » (p. 5). Et de rappeler le travail quotidien des enseignants de ces classes. Et son envie d'apaiser le débat tout en réaffirmant les positions qui étaient les siennes. Ce livre est également une réponse aux polémiques suscitées par le rapport ⁽³⁵⁾ que l'auteur avait remis au ministre de l'Éducation nationale de l'époque, une réponse aux « progressistes autoproclamés du Café pédagogique » ou aux « conservateurs nostalgiques coiffés du bonnet d'âne » qui avaient critiqué son rapport. Pourtant, l'avenir de l'école maternelle ne semble pas tirer profit de ce type de bagarre. Bien au contraire. Plutôt que d'en faire un enjeu de pouvoir, pourquoi ne pas enclencher une discussion apaisée et constructive sur ce qu'est aujourd'hui l'école maternelle française mais aussi et surtout ce qu'elle sera. Dans un livre qui aura bientôt trente ans, Myriam David et Geneviève Appell (1973) montrent qu'au sein de certaines institutions spécialisées dans l'accueil des jeunes enfants, ici une pouponnière, des soins prodigués à bon escient, des soins de bonne qualité peuvent offrir à l'enfant un endroit propice à son développement. David et Appell rapportent combien la pédiatre Emmi Pikler était attentive au bon développement de l'enfant et savait impulser des modifications lorsqu'il y avait besoin. Elles évoquent également la nécessité d'une formation spécifique pour éduquer de jeunes enfants, « une compétence spéciale qui nécessite apprentissage et contrôle, et ne relève pas du seul instinct maternel ni de la seule spontanéité, ou du seul bon sens de toute femme de cœur » (op. cit. p. 165). Et de privilégier une observation et une écoute de qualité, une vraie formation sur les besoins et les compétences des jeunes enfants accueillis avec des préconisations intéressantes et des outils

(34). Op. cit. p. 10.

(35). Alain Bentolila. *La maternelle: au front des inégalités linguistiques et sociales*. Rapport à Xavier Darcos, ministre de l'Éducation nationale, 2007. Disponible à l'adresse : <http://www.cafepedagogique.net/lexpresso/Documents/docs joints/Bento-mater.pdf>

divers et variés (sous forme d'un site internet ressources⁽³⁶⁾ avec vidéos et proposition de stages par exemple). Tirer parti de ce type d'expériences pourrait réellement contribuer à le placer au cœur des discussions et des pratiques. L'école maternelle pourrait tirer bénéfice de ces études et d'autres plus récentes faites dans différentes structures de la petite enfance. Non dans le sens des missions car elles ne sont pas identiques, mais dans l'objectif de communautariser les savoirs et les pratiques de façon à les mettre réellement au service du jeune enfant et de son développement. Pourquoi donc ne pas accentuer les passerelles entre les structures de la petite enfance, entre personnels aux compétences ô combien similaires et complémentaires à la fois ? Pourquoi être dans un système cloisonné où l'on sépare les personnes par statut alors que, même si les projets au sein des établissements ne sont pas les mêmes, le public – et cela même s'il n'est pas accueilli au même moment de son développement (ce qui n'est pas vrai avec les toutes petites sections à l'école maternelle et les « grands » de crèche) – peut être le même ? De plus, l'objectif fondamental est identique : favoriser l'épanouissement du jeune enfant.

Pour conclure

Pourquoi est-il toujours aussi difficile d'opérer des liens entre la psychologie de l'enfant et l'école ? Pourquoi cette discipline a-t-elle parfois, au sein de certaines institutions de formation des enseignants, tellement de difficulté à obtenir ou conserver une place en termes d'heures et de contenu ? Comment peut-on arriver à utiliser différemment les résultats des dernières recherches afin d'aider au mieux les personnes s'occupant d'enfants ? Nous ne pouvons ne pas nous empêcher de penser que plus un enfant est jeune, plus le personnel ayant la charge de l'éduquer doit être formé. Or, en France comme dans de nombreux autres pays, les représentations ont du mal à évoluer (nous l'avons vu avec l'énoncé de certaines polémiques). Depuis plusieurs années pourtant dans les textes, il n'y a pas de séparation entre la formation concernant l'école maternelle et celle concernant l'école élémentaire. Tout futur enseignant d'école primaire est formé pour assumer au sein des deux lieux ou plutôt des trois cycles. Il n'y a pas de distinction entre les professionnels des deux écoles, cependant nous savons combien la formation sur l'école maternelle en IUFM occupe une partie infime de l'ensemble de la formation. La réforme actuelle est aussi source d'interrogation quant au contenu et à la forme des enseignements envisagés. Les différents travaux en psychologie de l'enfant nous montrent bien la complexité du développement et la nécessité d'une formation qui permette une réelle connaissance des compétences et des besoins des enfants favorisant chez les enseignants une démarche compréhensive permettant la réussite de chaque élève. Et puis, une fois sur le terrain, ont-ils à

(36). <http://www.pikler.fr/>

leur disposition des textes leur permettant de mettre à jour et d'approfondir leurs connaissances?

Au commencement de ce travail, nous nous posons la question de savoir comment les ouvrages récents en psychologie et les ressources officielles à destination des enseignants appréhendaient le développement de l'enfant, s'il y avait adéquation entre les deux types de documents et s'ils pouvaient aider l'enseignant dans l'exercice de ses fonctions. C'était, nous le savions, source possible de critiques du fait de l'étendue des travaux en la matière mais c'était une prise de risque volontaire et réfléchi. Nous avons forcément été non exhaustive. Cependant, nous pouvons remarquer, à travers l'analyse faite des documents officiels, un progrès réalisé d'une part avec la mise en ligne du site Eduscol, d'autre part avec la publication des documents d'accompagnement de 2002 qui, pratiques et explicites, ont pu souvent offrir une réelle aide aux enseignants. Mais, il existe depuis 2008 un écart de contenu avec les nouvelles instructions officielles (en attente, à la date de parution de cette note de synthèse, de documents d'accompagnement). D'autre part, nous avons également pu montrer un vrai décalage entre les recherches récentes en psychologie et le contenu des documents offerts aux enseignants. Les quelques travaux cités ne sont pas pléthores et souvent peu explicites. En 2001, le rapport coordonné par Antoine Prost (rapport publié en 2002) pour la recherche en éducation pointait déjà des recherches souvent peu utilisées. Presque dix ans après, nous observons un écart important entre les résultats des recherches dans une discipline spécifique, la psychologie, et l'utilisation qui en est faite au sein des documents destinés à accompagner l'enseignant dans l'aide qu'il doit apporter aux élèves de sa classe.

Un recueil des conceptions et des besoins des enseignants pour les aider à mieux comprendre les compétences et les besoins de leurs élèves semble nécessaire afin de rendre la formation initiale et continue plus performante. Cela interroge le monde de la recherche et le monde de l'enseignement mais cela interroge aussi le monde politique avec une question sur la place qu'il donne et souhaite accorder d'une part à la formation et d'autre part à l'école maternelle dans notre pays. Il y aurait nécessité à améliorer différentes coopérations. En effet, actuellement un cloisonnement entre les disciplines existe toujours y compris au sein des sciences humaines. Au contraire, le croisement de disciplines comme la philosophie, la sociologie et la psychologie pourrait rendre plus performante la compréhension de la complexité du développement de l'enfant. Des auteurs, comme Olivier Houdé, montrent de façon explicite en quoi l'adjonction des sciences est nécessaire. Une centration diversifiée sur le développement du jeune enfant et sur ses besoins permettrait ainsi de poser un regard réellement ouvert sur lui. L'humain est complexe. Une telle complémentarité d'approches permettrait peut être alors de favoriser un étayage plus adapté et de ce fait compréhensif. Mais une autre coopération aurait intérêt à se développer; celle concernant les interactions entre les enseignants, les chercheurs et le monde politique. Que soient reconnues et

réellement valorisées les recherches-actions sur la toute petite enfance, d'une part pour les enseignants des classes et d'autre part pour les enseignants-chercheurs. Créer des lieux formels de rencontres afin que naissent des recherches s'appuyant sur des besoins réels des enseignants, faire en sorte que des passerelles se développent entre le monde de l'enseignement et celui de la recherche. Les recherches-actions existent déjà mais un problème survient souvent, celui des moyens à accorder pour que de tels projets ne fonctionnent pas principalement sur la bonne volonté des protagonistes. Tout ceci ne peut se faire sans un cadre favorisant ce type de projet. Le monde politique ne peut donc être exclu de cette réflexion. Quand on parle tant depuis plusieurs années de la notion de socle (sujet polémique également) pourquoi ne met-on pas en valeur davantage ce « socle » si indispensable constitué par les apprentissages premiers. La maison « école » a besoin de fondations solides pour constituer un cadre sécurisant et rassurant à l'élaboration d'une construction aussi complexe qu'un individu. On ne peut pas obliger un enfant à grandir et à progresser. Par contre, on peut lui offrir une contenance lui donnant l'envie de le faire.

Christine Brisset, CLEA (cognition langage émotion acquisitions), université de Picardie Jules-Verne.

Bibliographie

Amigues René et Zerbato-Poudou Marie-Thérèse. *Comment l'enfant devient élève. Les apprentissages à l'école maternelle*. Retz, 2007 (2000) (Petit forum).

André Christophe et Lelord François. *L'estime de soi. S'aimer pour mieux vivre avec les autres*. Odile Jacob, 2002 (1999) (Poches Odile Jacob).

Astington Janet Wilde. *Comment les enfants découvrent la pensée. La « théorie de l'esprit » chez l'enfant*. Retz, 2007 (1993) (Petit forum).

Bautier Elisabeth. *Apprendre à l'école. Apprendre l'école. Des risques de construction d'inégalités dès la maternelle*. Lyon : Chronique sociale, 2006.

Beaudichon Janine, Verba Mina et Winnykamen Fayda. Interactions sociales et acquisition de connaissances chez l'enfant : une approche pluridimensionnelle. *Revue internationale de psychologie Sociale*, 1988, n° 1, p. 129-141.

Bensalah Leïla. Que savons-nous du rôle de tuteur chez le jeune enfant ? *Carrefours de l'éducation*, janvier-juin 2009, n° 27, p. 69-81.

Bentolila Alain. *Quelle école maternelle pour nos enfants*. Odile Jacob, 2009 (Science humaine).

Bideaud Jacqueline, Houdé Olivier et Pédinielli Jean-Louis. *L'homme en développement*. PUF, 1993.

Brigaudiot Mireille. *Apprentissages progressifs de l'écrit à l'école maternelle*. Hachette, 2006.

Broca Alain de. *Le développement de l'enfant. Aspects neuro-psycho-sensoriels*. Masson, 2000 (Pédiatrie au quotidien).

Bruner Jérôme. *L'éducation, entrée dans la culture*. Retz, 2008 (1997) (Petit forum).

- Bruner Jérôme. *Comment les enfants apprennent à parler*. Retz. 1999 (1983) (Forum éducation culture).
- Bruner Jérôme. *Le développement de l'enfant. Savoir faire, savoir dire*. PUF, 1981 (1966) (Psychologie d'aujourd'hui).
- Buisson Marylin, Greff Eric. *Construire la notion de temps à l'école maternelle*. Retz, 2005 (Pédagogie pratique).
- Cauzinille-Marmèche Évelyne et Weil-Barais Annick. Quelques causes possibles d'échec en mathématiques et en sciences physiques. *Psychologie française*, 2009, tome 34-4, p. 277-283.
- Chevrie-Muller C. et Narbona J. *Le langage de l'enfant. Aspects normaux et pathologiques*. Masson, 2007 (1996).
- Cyrulnik Boris. *Les nourritures affectives*. Odile Jacob, 2004 (1993) (Poches Odile Jacob).
- David Myriam et Appell Geneviève. *Loczy ou le maternage insolite*. Éditions du Scarabée, 1973.
- David Myriam. *2 à 6 ans : vie affective et problèmes familiaux*. Dunod, 1960.
- Deldime Roger et Vermeulen Sonia. *Le développement psychologique de l'enfant*. Paris-Bruxelles : De Boeck, 1997.
- Duclos Germain. *Quand les tout-petits apprennent à s'estimer...* Montréal : Éditions de l'hôpital Sainte-Justine, 1997.
- Duclos Germain. *L'estime de soi, un passeport pour la vie*. Montréal : Éditions de l'hôpital Sainte-Justine. 2004 (2000).
- Fisher Kurt W. A theory of cognitive development : the control and construction of hierarchies of skills. *Psychological Review*, 1980, 87. p. 477-531.
- Flavell John H. Metacognitive aspects of problem-solving, in Resnick L.B. (ed.) *Perspectives on the development of memory and cognition*. Hillsdale ; N.J. : Lawrence Erlbaum Associates, 1976, p. 231-235.
- Florin Agnès. *Les modes de garde à deux ans. Qu'en dit la recherche ?* Paris : Programme incitatif de recherche en éducation et formation (PIREF), 2004.
- Florin Agnès. *Le développement du langage*. Dunod, 2001 (Les topos).
- Florin Agnès. *Parler ensemble à la maternelle. La maîtrise de l'oral, l'initiation à l'écrit*. Ellipses. 1998 (1995).
- Gardner Howard. *Les intelligences multiples : la théorie qui bouleverse nos idées reçues*. Retz. 2008 (1983) (Petit forum).
- Houdé Olivier. *La psychologie de l'enfant*. PUF 2009 (2004) (Que sais-je ?).
- Houdé Olivier. Le développement de l'intelligence chez l'enfant, in Michaud Yves. *Qu'est-ce que la vie ?* Odile Jacob, 2000, p. 311-315.
- Hourst Bruno. *À l'école des intelligences multiples*. Hachette, 2006 (Profession enseignant).
- Hurtig Michel et Rondal Adolphe. *Introduction à la psychologie de l'enfant*. Paris : Mardaga, 1981.
- Laporte Danielle. *Pour favoriser l'estime de soi des tout-petits*. Montréal : Éditions de l'hôpital Sainte-Justine, 1997
- Lautrey Jacques. Les chemins de la connaissance. *Revue française de pédagogie*, juillet-septembre 1991, n° 96, p. 55-66
- Luneau Solange (sous la dir. de). *Construire l'estime de soi au primaire*. Montréal : Éditions de l'hôpital Sainte-Justine, 2003.
- Montagner Hubert. *L'enfant acteur de son développement*. Stock, 1993

- Piaget Jean. *Psychologie et pédagogie*. Gallimard, 1999 (1969) (Folio).
- Piaget Jean, Inhelder Bärbel. *La psychologie de l'enfant*. PUF, 1966.
- Piaget Jean. *Où va l'éducation*. Gallimard, 1988 (1948) (Folio).
- Rayna Sylvie et Dajez Frédéric (coord.). *Formation, petite enfance et partenariat*. L'Harmattan. 1997.
- Schneuwly Bernard et Bronckart Jean-Paul (sous la dir. de). *Vygotsky aujourd'hui*. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé, 1985 (Textes de base en psychologie).
- Siegler Robert. *Intelligence et développement de l'enfant*. Bruxelles: De Boeck, 2000.
- Tourrette Catherine et Guidetti Michèle. *Introduction à la psychologie du développement. Du bébé à l'adolescent*. Armand Colin. 1998 (1994).
- Vygotski Lev. *Pensée et langage*. Messidor, 1935 (trad. franç. 1985).
- Wallon Henri. *L'évolution psychologique de l'enfant*. Armand Colin, 1968 (1941).
- Wallon Henri. *Les origines du caractère chez l'enfant*. PUF, 1970 (1949).
- Winnicott Donald W. *L'enfant, la psyché et le corps*. Payot. 1999 (1996).
- Winnicott Donald W. *Processus de maturation chez l'enfant*. Payot. 1988 (1970).
- Zazzo René. *Où en est la psychologie de l'enfant?* Denoël-Gonthier. 1988 (1983).

Textes ministériels et officiels et sites Internet

- Ministère de l'Éducation nationale. *Qu'apprend-on à l'école maternelle*. Paris: CNDP, 2009.
- BOEN (2008). Hors-série n° 3 du 19 juin 2008: *Programme de l'école maternelle*. Disponible à l'adresse :
http://www.education.gouv.fr/bo/2008/hs3/programme_maternelle.htm
- MEN (2005). *Le socle commun de connaissances et de compétences*. Disponible à l'adresse :
<http://www.education.gouv.fr/cid2770/le-socle-commun-de-connaissances-et-de-competences.html>
- MEN-DGES. *L'école maternelle en France*. Paris: MEN, 2004. Disponible à l'adresse :
<http://eduscol.education.fr/cid47118/l-ecole-maternelle-en-france.html>
- MEN. *Pour une scolarisation réussie des tout-petits*. Paris: CNDP, 2003. Disponible à l'adresse :
<http://www2.cndp.fr/archivage/valid/43843/43843-7071-7029.pdf>
- MEN. *Qu'apprend-on à l'école maternelle?* Paris: CNDP-XO, 2002. Le programme de 2002 disponible à l'adresse :
<http://www2.cndp.fr/ecole/quapprend/pdf/755a0211.pdf>
- MEN. *Le code de l'éducation*, 2000, 2004. Disponible à l'adresse :
<http://www.education.gouv.fr/cid2643/le-code-de-l-education.html>
- Prost Antoine. *Pour un programme stratégique de recherche en éducation. Rapport aux ministres de l'Éducation nationale et de la Recherche*. Paris: La Documentation Française 2002.
 Disponible à l'adresse : <http://media.education.gouv.fr/file/93/4/5934.pdf>
- MEN. *Pour une première expérience scolaire réussie*, 2010.
 Disponible à l'adresse : <http://eduscol.education.fr/cid47431/presentation.html>

Sites internet consultés le 19 novembre 2010.